

UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



Como um professor aprende a ser professor?

O diálogo entre a formação inicial, contínua e experiencial

Simone Christofoli

MESTRADO EM EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO

Área de Especialidade: Organização e Gestão da Educação e da Formação

Dissertação Orientada pela Prof^a. Doutora Paula Cristina da Encarnação Oliveira Guimarães

2021

*Dedico este trabalho aos meus pais.
Onde quer que estejam, ao meu lado estiveram
nessa trajetória. Onde sempre estarão.*

EPÍGRAFE

Não se trata de formar o educador, como se ele não existisse.

Como se houvesse escolas capazes de gerá-lo, ou programas que pudessem trazê-lo à luz.

Eucaliptos não se transformarão em jequitibás, a menos que em cada eucalipto haja um jequitibá adormecido.

O que está em jogo não é lima técnica, um currículo, uma graduação ou pós-graduação.

O que está em jogo não é uma administração da vocação, como se os poetas profetas, educadores, pudessem ser administrados.

Necessitamos de tini ato mágico de exorcismo.

Nas estórias de fadas é um ato de amor, um beijo, que acorda a Bela Adormecida de seu sono letárgico, ou o príncipe transformado em sapo.

A questão não é gerenciar o educador.

É necessário acordá-lo.

E, para acordá-lo, uma experiência de amor é necessária.

Já sei a pergunta que me aguarda

“E qual é a receita para a experiência de amor, de paixão? Como se administram tais coisas?”

Que programas as constroem?

E aí eu tenho de ficar em silêncio, porque não tenho resposta alguma.

(...)

E eu pensaria que o acordar mágico do educador tem então de passar por um ato de regeneração do nosso discurso, o que sem dúvida exige fé e coragem: coragem para dizer em aberto os sonhos que nos fazem tremer. A formação do educador? Antes de mais nada: é necessário reaprender a falar.

(ALVES, 1980, p. 19-20)

RESUMO

O presente trabalho aborda a temática da formação de professores, no Brasil, considerando os entendimentos dos professores sobre a formação inicial e a formação contínua, assim como sobre as suas experiências decorrentes das vivências cotidianas nos contextos de trabalho, incluindo o relacionamento com os pares e com os alunos.

O principal objetivo do estudo foi compreender a formação experiencial a partir dos diferentes contextos vividos pelos professores nos seus quotidianos profissionais e, para tal, recolheu-se narrativas sobre a vida dos professores, com enfoque nas experiências de vida marcantes, no que diz respeito aos processos de formação experiencial ocorridos na formação inicial, na formação contínua e no quotidiano de trabalho, na sala de aula e fora da mesma.

O estudo baseou-se numa abordagem qualitativa, de inspiração biográfica. O instrumento de recolha foi a entrevista semi estruturada. Por meio deste instrumento os inquiridos revisitaram os seus percursos formativos, refletindo com a entrevistadora sobre as diferentes experiências geradoras de aprendizagem.

Palavras-chave: Formação de professores; formação inicial; formação contínua; formação experiencial

ABSTRACT

This study aimed to analyze teacher training in Brazil, considering teachers' understandings of initial and continuous training, as well as their everyday life experiences in the school environment, including their interaction with peers and students.

The primary purpose of the study was to comprehend experiential learning based on the different contexts experienced by teachers in their daily professional environments. For that, narratives of teachers' professional lives were gathered, focusing on the remarkable life experiences during both their initial and continuous training, as well as their daily work, inside and outside the classroom. The study was based on a qualitative approach and on a biographical inspiration.

The data collection tool was the semi-structured interview. Through this tool, respondents recalled their training trajectories reflecting along with the interviewer the diverse experiences that were developed.

Key-words: teacher training, teacher's initial and continuous training, experiential learning

AGRADECIMENTOS

Agradeço...

Primeiramente e em alto grau aos meus pais, pelo amor, pelo sacrifício e por fazerem questão de me mostrar que o conhecimento alavanca a vida.

Silvia, minha irmã, que mesmo sem saber, ajudou a me manter nessa empreitada.

Cris, Bel, Adriana, Laura, minhas grandes amigas, obrigada pelo lado a lado, pela paciência e incentivo constante. Sem vocês eu não teria conseguido.

Muito obrigada à Lucia, a "boadrasta" que me segurou sempre que ameacei cair.

Agradeço ao Fábio, pelo amor, por acreditar e me fazer acreditar, não se cansando nunca de dizer: "Vai, você consegue! Você é capaz!"

Professora Paula, obrigada pela espera e compreensão. Pelo caminhar junto, pelos ensinamentos e pelo respeito.

Agradeço ainda...

Às entrevistadas que dedicaram seu tempo e compartilharam genuinamente suas histórias de vida.

Lucia Wajskop e Cleide Terzi, minhas melhores formadoras e maiores inspirações.

Débora Vaz e Beatriz Gouveia, diretoras e incentivadoras. Vocês são meus exemplos.

Por último, agradeço à vida, à coragem, à oportunidade e à possibilidade de, mesmo em condições adversas, ter concluído este trabalho. Mais um passo foi dado.

ÍNDICE

●	INTRODUÇÃO	9
●	CAPÍTULO I - ENFOQUE TEÓRICO	12
○	Estudos relacionados	
○	Educação de Adultos	
■	Formação Inicial	
■	Formação Contínua	
○	Formação experiencial	
■	Auto, hetero e ecoformação	
■	Formação no contexto de trabalho - A escola	
●	CAPÍTULO II - METODOLOGIA	33
○	Elementos metodológicos da abordagem biográfica	
○	Entrevistas de inspiração biográfica	
○	Procedimentos da investigação	
●	CAPÍTULO III - AS HISTÓRIAS DE VIDA	43
○	Isabel	
○	Cristina	
○	Débora	
○	Andrea	
●	CAPÍTULO IV - ANÁLISE DAS ENTREVISTAS	50
○	Formação Inicial	
○	Ações de formação contínuas	
○	Eco, Hetero e Autoformação	
●	CONCLUSÃO	76

• BIBLIOGRAFIA	84
• ANEXOS.....	90

INTRODUÇÃO

O presente trabalho de investigação, produzido no âmbito do ciclo de estudos conducente ao grau de mestre em Educação e Formação, na especialidade em Gestão e Organização da Educação e da Formação, enquadra-se no domínio científico das Ciências da Educação e tem como objetivo principal compreender como um professor se torna professor, no diálogo entre a formação inicial, ações de formação contínua, bem como experiências como docente no quadro das histórias de vida.

O estudo está inserido dentro da temática de análise de percursos formativos, considerando para essa investigação diferentes possibilidades de formação que vão desde as experiências dos professores enquanto educandos e educadores, às vivências cotidianas em contextos de trabalho, o relacionamento com os pares e com alunos, passando por cursos de formação contínua e as respectivas licenciaturas.

Sabe-se hoje que a educação em geral ultrapassa os âmbitos das instituições formais. Os indivíduos, sejam crianças ou adultos, carregam consigo suas experiências e histórias de vida, permeadas de saberes outros que não estão presentes em currículos pré-programados.

É de uma inquietude constante com a educação nos dias atuais que nasce o desejo por esta investigação. Como refere Nóvoa (2009), em relação à educação: é preciso promover e permitir percursos diferenciados, adaptados às inclinações e experiências de cada um, procurando com isso trazer de volta o sentido da escola para os alunos e educandos em geral.

É necessário mudar o olhar para o indivíduo moderno que se apresenta, desde sempre, atravessado por questões sociais e culturais. Os indivíduos transbordam experiências, muitas vezes, deixadas de lado em nome de uma educação formalizada, unilateral e padronizada. É preciso conjugar o saber formal, os fundamentos metodológicos e a teoria com a experiência em sala de aula, com as histórias de vida, com o protagonismo do sujeito em seu percurso formativo.

Com o intuito de investigar trajetórias formativas e procurar responder à pergunta de partida, os conceitos de educação de adultos, formação inicial e contínua e formação experiencial e formação em contexto de trabalho, acrescidos das concepções de auto, eco e heteroformação surgem como referencial teórico primordial do estudo.

Acredita-se e comprova-se por meio das entrevistas a importância da formação inicial como uma primeira etapa formativa, na qual o professor adquire os conhecimentos, teorias e fundamentos alicerçantes em sua prática na sala de aula. Entende-se igualmente que a formação contínua é fonte de aperfeiçoamento, trocas e provedora de novos conhecimentos e formas de atualização profissional.

Valoriza-se com mais intensidade a formação que acontece por meio da experiência. Essa formação traz o cotidiano pedagógico, as trocas com os pares e alunos, as histórias de vida e a reflexão sobre as vivências diárias, como importantes recursos formativos.

Nesse sentido, a pergunta de partida se desdobra em outras questões: Qual o papel da formação inicial no percurso formativo e profissional dos professores? Qual o papel das ações de formação contínua no percurso formativo e profissional dos professores? Qual o papel da formação experiencial neste mesmo percurso, levando-se em consideração as histórias de vida, a auto, eco e heteroformação?

Pelo valor dado às histórias de vida no processo de formação dos sujeitos, a abordagem autobiográfica surgiu como via metodológica mais adequada ao estudo. Essa abordagem compreende conhecimentos biográficos produzidos no campo da formação, da autoformação e dos processos que os caracterizam, ao redor de uma perspectiva ético-epistemológica (Finger, 1988), considerando que é sempre a pessoa que se forma (Nóvoa, 1988) e é ao longo da sua vida que esta formação acontece.

Como suporte metodológico da investigação, foram realizadas quatro entrevistas biográficas a professoras brasileiras, ambas com mais de cinco anos de experiência em sala de aula que atuaram nos segmentos de Educação Infantil e Ensino Fundamental 1. As quatro educadoras, Isabel, Cristina, Andrea e Débora¹, no momento das entrevistas, atuavam de forma diversificada, desenvolvendo atividades como docência no âmbito da alfabetização, do ensino da Língua Portuguesa em escola internacional, da coordenação e da orientação pedagógica. Os dados foram recolhidos na cidade de São Paulo, em conversas virtuais, para resguardar as entrevistadas e a entrevistadora, em virtude da situação pandêmica que assolava o país à época da realização da investigação.

O estudo desenvolve-se em quatro capítulos complementares. No primeiro, apresentam-se considerações sobre educação de adultos, mais precisamente

¹ Nomes fictícios.

direcionadas à formação inicial e contínua. Também explana-se sobre a formação experiencial, apresentando os conceitos de eco, hétero e autoformação como vias de aquisição de saberes para o professor, bem como conceitos relativos à formação em contextos de trabalho.

O segundo capítulo trata da metodologia de investigação. Nele são apresentados os aspectos metodológicos relativos à abordagem e à entrevista biográfica sobre o processo formativo das entrevistadas.

No terceiro capítulo apresenta-se um resumo dos percursos de vida das entrevistadas com o intuito de trazer à tona as histórias de cada uma delas, elementos fundantes e basilares desta investigação, que corroboraram com a metodologia escolhida para o desenvolvimento do estudo. Como refere Chené (1988), *"É portanto, passando pela narrativa que a pessoa pode reapropriar-se da sua experiência de formação (...) trata-se de utilizar a instância do discurso"*(p.90).

No quarto e último capítulo, apresentam-se o tratamento e a análise crítica dos dados de acordo com as questões da investigação e informações coletadas nas entrevistas.

Finaliza-se ao apresentar as conclusões alcançadas, a fim de propor reflexões sobre o objeto de estudo e dar respostas à questão de partida. Por fim, faz-se necessário dizer que, embora as perturbações inerentes aos processos de novos conhecimentos tenham provocado angústias, principalmente frente às dificuldades trazidas pela pandemia do COVID- 19, a satisfação de compreender algo novo, refletir sobre as histórias de vida de todos os envolvidos (incluindo a da investigadora), alargar conhecimentos e encontrar caminhos foi extremamente formativa e recompensadora.

- **CAPÍTULO I - ENFOQUE TEÓRICO**

- **Estudos relacionados**

Ao longo dos últimos anos muito se tem investigado sobre formação de adultos. Algumas dissertações com essa temática fizeram parte dos estudos deste trabalho, procurando compreender até que ponto as formações formais e as experienciais, ao se relacionarem e serem objetos de reflexão dos educadores, podem ser igualmente importantes na formação docente.

Esses trabalhos foram usados tendo em vista sua pertinência em relação aos objetivos da pesquisa.

Em uma dissertação intitulada “Educadores de Adultos - mudar para educar e educar para mudar”, Marreiros (2014) procura aprofundar a compreensão sobre o processo em permanente construção de formadores de adultos - na forma como se dá a aquisição da aprendizagem por via da experiência e não pela imposição de conteúdos.

Ao longo da investigação, como aporte para a pesquisa, o autor analisa os processos de formação de educadores de adultos e os modos de aprendizagem contidos em cada um deles:

...propomo-nos analisar o processo de formação e os modos de aprendizagem na sua amplitude, dado que se inscrevem em dinâmicas que não conhecem fronteiras, são multiformes e conjugam situações educativas pouco ou nada estruturadas, o que se associa à ideia de que as pessoas aprendem na e com a experiência (Marreiros, 2014, p.3).

A pesquisa segue quatro princípios orientadores. O primeiro deles defende que a formação é um processo constante, sempre dentro de um contexto. No segundo, pressupõe-se que a formação resulta de um conjunto de experiências vividas e do sentido que lhes é dado através de um processo reflexivo. O terceiro princípio afirma que a formação é baseada fundamentalmente na descoberta e no interesse - tais

ações, segundo o autor, garantem uma aprendizagem mais significativa. O quarto e último reitera que as formações mobilizam várias dimensões dos indivíduos ao articular o que somos, o que pensamos, o que fazemos, valorizamos e desejamos em relação a nós mesmos.

No presente trabalho, o conceito de educação de adultos remete para a totalidade dos processos educativos desenvolvidos ao longo da vida, abrangendo, por isso, a alfabetização e o ensino recorrente, a formação profissional, a animação sociocultural e o desenvolvimento local, emolduradas num conjunto de modalidades educativas de âmbito formal, não formal e informal que se confundem com a própria vida (Marreiros, 2014, p. 6).

O valor que o autor dá à experiência vai ao encontro da desta investigação:

Considera-se que “o reconhecimento da importância da experiência nos processos de aprendizagem supõe que esta é encarada como um processo interno ao sujeito e que corresponde, ao longo da sua vida, ao processo da sua autoconstrução como pessoa” (Canário, 2008, p. 111). Ainda que possa ser encarado de vários pontos de vista, o valor da experiência remete assim, neste trabalho, para o estatuto de “recurso-chave do processo educativo, constituindo a base para a reflexão, problematização e formação de conceitos, e que contribui para a transformação da pessoa, em termos pessoais e identitários, promovendo a sua emancipação (Marreiros, 2014, p. 35).

A problemática central do estudo tem como ponto chave investigar como as experiências de vida influenciaram na formação dos formadores de adultos e reverberaram no modo como concebem suas aulas, levando sempre em consideração as histórias de vida e experiências de seus alunos. Tal preocupação conduziu o autor a utilizar a abordagem biográfica como metodologia.

Segundo Marreiros (2014), devido à abordagem biográfica foi possível identificar nos resultados, aspectos culturais, éticos, ideológicos e cognitivos nos entrevistados. Conclui, então, que as experiências de vida, “*enquanto geradoras de aprendizagem*” (p.111), influenciam e possuem relevância na forma como os indivíduos vivenciaram seu processo formativo e, ao escolherem serem formadores de adultos, constroem

suas próprias didáticas que usam ou refutam as experiências adquiridas ao longo da vida.

Segundo palavras do próprio autor:

Através do estudo, foi possível constatar que os educadores de adultos possuem um conjunto de saberes, indispensáveis para as práticas de educação que conduzem, resultantes de processos de formação experiencial e da educação informal e não formal, adquiridos ao longo da vida. A investigação permitiu ainda realizar uma reflexão sobre a importância da abordagem biográfica, as potencialidades da formação experiencial e da educação informal, repensar as práticas de educação formal e ainda reforçar a urgência da premissa mudar para educar e educar para mudar, tendo por base a reflexão, o diálogo e a utopia (Marreiros, 2014 p.5).

Leonor (2006), em sua dissertação “O valor do que aprendemos ao longo da vida: da experiência ao reconhecimento e certificação de competências”, tem como objetivo principal, compreender o impacto do processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências adquiridas ao longo da vida no sujeito que dele são alvo. *“O objectivo é contribuir para um conhecimento das mudanças reconhecidas pelos indivíduos como tendo sido operadas pela passagem pelo processo RVCC, assumindo-se esta como uma problemática inovadora na perspectiva da Educação e Formação ao Longo da Vida”.*

De todo seu estudo interessou-nos o capítulo III, no qual a autora faz a investigação sobre a aprendizagem experiencial, pois pretendeu realizar seu trabalho em uma abordagem de aprendizagem na qual o sujeito “se dá forma” num processo de interação consigo mesmo, trazendo suas experiências e sendo “ator crítico e reflexivo” em seu processo de construção do conhecimento.

Segundo a autora, o conceito de experiência passou a ser mais difundido a partir dos anos 20, quando aumenta o reconhecimento das experiências enquanto campo de aprendizagem e construção de conhecimento.

Guy Bonvalot (1991 cit in Januário, 2006) *“considera a experiência como fazendo parte da vida do indivíduo, na medida em que este passa a maior parte do seu tempo a vivenciar experiências, mais do que a “seguir ensinamentos”. A relação com*

a experiência advém da necessidade que o indivíduo tem em interrogar-se, face ao mundo actual que obriga a uma mobilidade” (Januário, 2006. p. 78).

O estudo direciona-se também para o papel da experiência na Aprendizagem de Adultos. A autora cita Kolb (1984 cit in Januário, 2006), que defende:

A aprendizagem experiencial é um processo através do qual os conhecimentos são criados a partir de uma transformação da experiência”. O autor enfatiza a aprendizagem enquanto processo em que o conhecimento é um processo dinâmico, que se vai recriando e não uma entidade que se adquire e se transmite.

Essa visão é, contudo, questionada por Finger (2003) que a considera reducionista, por não levar em consideração aspectos culturais em seu modelo.

Ao relacionar as experiências com a formação de adultos, a autora traz teóricos já referenciados em trabalhos sobre o tema. Como Josso, que atribui grande importância à experiência no processo de formação de adultos e Dominicé (1989 cit in Januário, 2006), ao defender que:

A aprendizagem experiencial vem simplificar o modo de concepção da própria formação, na medida em que as situações da vida pessoal e profissional permitem ao adulto adquirir conhecimentos e saberes. Segundo o autor, a experiência poderá funcionar como uma mais valia ao nível da formação, “aligeirando” o processo formativo, no entanto, não o pode substituir, “não equivale à formação se não na medida em que se revela significativa e pode ser explicitada (Dominicé, 1989, p. 54).

Apoiada em conceitos levantados por diferentes teóricos como Landry (1989), Courtois (1992), Theil (1991) e muitos outros, a autora faz a distinção entre formação experiencial e aprendizagem experiencial:

Dos contributos referidos pelos vários autores, existe uma linha comum que considera a formação e aprendizagem experiencial como referentes a uma mesma realidade, com uma tónica nas aprendizagens que são efectuadas pelo sujeito à margem dos contextos formais de educação/formação, onde se valoriza o potencial formativo da experiência. A experiência enquanto formadora

passa por colocar em questão a própria pessoa considerada na sua globalidade ao instaurar uma ruptura no seio das convicções instaladas (Januário, 2006, p. 96)

“A formação experiencial em contexto de trabalho: o caso dos professores com cargos de liderança intermédia num agrupamento de escolas” - de Maria Carlota Lopes Borges Gaspar (2016), é mais uma dissertação que vem ao encontro de meus estudos, principalmente no que diz respeito às aprendizagens que ocorrem dentro do ambiente de trabalho, no caso, das escolas.

A autora tem por objetivo central compreender processos de formação experiencial de professores com cargos de liderança intermediária, analisando a prática destes docentes e suas dinâmicas no contexto de trabalho: *“Partindo do pressuposto de que os contextos de trabalho colaborativo são promotores de aprendizagens, desenvolve-se a conceptualização de aprendizagem experiencial na interação”*.

Lesne (1977/1984) surge como novidade ao trazer o ambiente profissional e a socialização como pontos chave de sua teoria: *“Assim, poderá ser no ambiente profissional que o adulto prossegue a sua formação fruto das experiências vividas, acumulando saberes e desenvolvendo capacidades ao sabor dos desafios que motivam aprendizagens transformadoras”* (Gaspar, 2016, p.18). Complementado por Pain (1990): *“As situações de trabalho comportam uma multiplicidade de efeitos educativos, ou seja, mudanças duráveis no comportamento de indivíduos e dos grupos, elas são frutos da capitalização de experiências individuais e coletivas”* (Gaspar, 2016, p.12).

Pineau também reaparece em um subitem destinado às três fontes de educação: a natureza, o homem e as coisas, das quais ele parte para definir três níveis de análise - *autoformação, heteroformação e ecoformação*. Segundo a autora *“esses níveis de análise são muito importantes para a compreensão dos processos de formação do adulto.....e esta relevância estende-se à presente investigação em que se pretende situar momentos de aprendizagem consigo próprio, com os outros e com as coisas”* (Pineau, 1988, p.24).

A autora faz ainda uma breve análise de contextos de trabalho, principalmente no que se refere à formatividade nesses ambientes. Para isso, traz teóricos como Barroso (2003), que se debruça sobre o desenvolvimento organizacional, e Schon

(1978) ao afirmar que *“a aprendizagem organizacional acontece quando o indivíduo, agindo a partir de suas representações, se apercebe de desvio ou convergência entre os resultados obtidos e os esperados”* - completando a seguir com a necessidade de reflexão sobre a ação, sendo ela fundamental para o desempenho do profissional em novas situações (Gaspar, 2016. p.60).

Gaspar também explana sobre a formação interpares e a aprendizagem em comunidades da prática, nomeadamente, as escolas. Cita, Bolívar que faz um estudo aprofundado sobre as organizações escolares - o que, mais uma vez, vem ao encontro de minha investigação - *“ressalva que os estabelecimentos de ensino não possuem habitualmente condições estruturais e organizações aptas para a aprendizagem”* (Gaspar, 2016. p. 71). Entretanto, o mesmo autor afirma *“a existência de uma cultura escolar de colaboração que se manifesta num contínuo intercâmbio de ideias, experiências e materiais que favorece a aprendizagem organizacional”* Gaspar, 2016, p. 71).

Encerro afirmando que o estudo referido nos dá boas referências teóricas, sobretudo sobre as organizações escolares, relações que podem propiciar aprendizagens experienciais e o trabalho entre pares.

Os diferentes trabalhos trazem definições, pesquisas, explanações sobre conceitos também abordados em meus estudos. Trazem ainda reflexões pertinentes que afirmam a importância da experiência e das aprendizagens ao longo da vida na trajetória de formação dos indivíduos. Afirmam que ações de formação iniciais e contínuas, embora com necessidades prementes de reformulações em sua prática atual, podem agregar valor e fundamentar reflexões quando dialogar com as aprendizagens experienciais e os contextos de trabalho.

○ Educação ou Formação de Adultos

A Educação existe desde os primórdios da humanidade. Podem ser encontradas diferentes definições para educação:

- Ação ou efeito de educar, de aperfeiçoar as capacidades intelectuais e morais de alguém.
- Capacitação ou formação das novas gerações de acordo com os ideais culturais de cada povo.
- Reunião dos métodos e teorias através das quais algo é ensinado ou aprendido.

(Dicio, 2020)

Ao encontro dessas definições, entendemos que a educação se realiza na infinidade dos espaços sociais que se assentam numa multiplicidade de situações cotidianas ao longo da vida (Marreiros, 2014).

A Educação ou Formação de Adultos pode ser tomada no sentido lato, enquanto um campo diversificado de práticas dirigidas às populações de idade pós-escolar (Dominicé, 1989). Compreende *“um conjunto de modalidades e situações educativas muito amplas e distintas”* (Cavaco, 2002, p. 17). Neste sentido, inclui a alfabetização, as ações de formação inicial e contínua, o ensino regular de segunda oportunidade, entre outras. Canário (2008) identifica quatro subconjuntos de práticas educativas de educação de adultos: a formação profissional contínua, orientada para a qualificação; a alfabetização (e o ensino recorrente), incluídas aqui ofertas educativas de segunda oportunidade; o desenvolvimento local, que visa a valorização dos contextos locais, em articulação com a participação dos interessados; e a animação sociocultural, fomentadora de experiências em contextos sociais e culturais.

Não abordaremos neste estudo a formação de adultos que, por muito tempo, foi considerada um remédio para indivíduos que não puderam concluir a escolaridade obrigatória, como, por exemplo, aquela que se enquadra no âmbito das *“ofertas educativas destinadas a adultos pobres e pouco (ou nada) escolarizados”* (Canário, 2008, p. 49), que assenta numa perspectiva compensatória de educação.

Reafirmando que a *“educação de adultos não se esgota, contrariamente ao que muitas vezes se pensou, somente nos métodos mais adequados para dar aos adultos a escola que não tiveram na infância”* (Nóvoa in Canário, 2008, p. 4), a educação de

adultos analisada nesta dissertação girará em torno das ações de formação, inicial e contínua de professores e das aprendizagens que estes profissionais desenvolveram neste âmbito.

Ao analisarmos ações de formação de adultos, percebemos que estas podem se caracterizar por uma pedagogia do “aprender a aprender”, dando destaque também à reflexão sobre as experiências formadoras que marcaram a história de vida dos indivíduos, como aborda Josso (1988).

Nóvoa vai ao encontro desta autora, quando refere que:

Uma educação de adultos acomodada, reproduzindo, com mais ou menos 'inovações', o modelo escolar, é inútil. O que importa é compreender os contributos que ela pode dar para a crítica das razões da escola e para a construção de uma ideia 'nova' de educação...e de formação (in Canário 1999, p.4.)

Como um professor se torna professor? Na tentativa de responder a essa questão, analisaremos trajetórias de formação inicial e contínua de quatro professoras, mais precisamente as ações de formação inicial, nomeadamente o Magistério ou a graduação em Pedagogia, e as ações de formação contínuas, nas diversas possibilidades que podem ser encontradas, visando compreender as aprendizagens desenvolvidas pelas inquiridas.

Este estudo tem como premissa a possibilidade de entendermos a formação de adultos em sentido amplo, dando particular destaque à formação inicial e contínua de professores. Adicionalmente, serão igualmente considerados os processos de educação informal que se confundem com a amplitude da socialização que ocorre em todos os momentos da vida e em todos os lugares (Canário, 2005).

Formação inicial de professores

Segundo Imbernón (2010), a formação inicial de professores foi exercida desde a Antiguidade. Este autor afirma que "*Desde o momento em que alguém decidiu que outros educariam seus filhos e esses outros tiveram que se preocupar com isso*" (p. 13) a formação de educadores passou, então, a ter um significado particular para as

sociedades. Nesse sentido, preocupações igualmente importantes remeteram para como esta formação deveria acontecer, com quais modelos, que conhecimentos incluir e como se estabeleceria a relação efetiva da teoria com a prática.

Para este estudo, consideraremos como etapas da formação inicial a graduação no âmbito da formação de professores. No Brasil, esta graduação inclui o curso superior de Pedagogia, tendo no passado contemplado o curso técnico de Magistério ou Normal, atualmente extinto após um longo processo de revisão dos processos de formação de professores.

Os primeiros cursos de Pedagogia, no âmbito da formação de professores, em termos de licenciatura, surgiram no Brasil nos anos de 1930 no seio das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. Tendo por base o Estatuto das Universidades Brasileiras, promulgado pelo Governo provisório em 1931, criou-se, através do Decreto 19.852 de 11/04/1931, a Faculdade de Educação, Ciências e Letras que, à época, se tornou responsável pela qualificação de pessoas capazes de exercer o magistério.

Durante o Governo de Vargas, através da Lei Nº 7462 de 05/07/1937, estruturou-se a Universidade do Brasil que contou com a Faculdade Nacional de Educação, regulamentada pelo Decreto-Lei Nº 1.190 de 04/04/1939 e composta de um curso de três anos que conferia ao aluno o título de Bacharel em Pedagogia. Este curso contava com uma especialização em Didática, cuja duração era de um ano. Ao ser cursada por bacharéis do curso de Pedagogia, dar-lhes-ia o título de licenciado, permitindo-lhes o exercício do magistério.

As mudanças sociais e políticas ocorridas no país, a partir da década de 1950, implicaram a promulgação de uma Lei instituindo as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 4.024, de 20 de dezembro, aprovada em 1961. Esta Lei, no Capítulo IV, trata do Processo de Formação do Magistério e enfatizava alguns aspectos como: as finalidades do ensino normal; o processo de formação docente nos graus ginásial e colegial; a expedição de diplomas de acordo com o grau de ensino; a realização de cursos de especialização e aperfeiçoamento; a formação de docentes para o grau médio em Faculdades de Filosofia; cursos de formação para docentes do grau médio em Institutos de Educação.

No final da década de 1970, advindo de um descontentamento da Lei na realidade brasileira, realiza-se o I Seminário de Educação Brasileira. Por esta ocasião inicia-se um movimento de reformulação dos cursos de formação de professores no

Brasil, a começar pelos cursos de Pedagogia e, posteriormente, das Licenciaturas em geral.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, número 9.394, de 20 de dezembro de 1996, ao tratar das questões que envolvem a formação docente, impôs a necessidade de se repensar o processo de formação de professores. Esta Lei determinou que a formação docente para a educação básica deveria acontecer em instituições educativas de nível superior, no curso de licenciatura, uma graduação plena, em Universidades e Institutos Superiores de Educação. A licenciatura passou então a constituir-se na formação inicial mínima para o exercício do magistério na educação infantil e séries iniciais de educação (educação de nível médio, de ensino regular normal).

Os cursos de Magistério foram então extintos e o Plano Nacional de Educação (PNE), de 2014, passou a prever que todos os professores da Educação Básica tenham formação específica de nível superior em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Formação contínua de professores

A formação contínua dos profissionais da educação inclui diversas modalidades. É cada vez mais comum que o professor, em determinado momento, volte à universidade ou centros de formação em busca de cursos de aperfeiçoamento, especialização e pós-graduação *lato* e *stricto sensu*, dada a relevância que estas instituições assumiram:

Trata-se de uma perspectiva onde se enfatiza a presença nos espaços considerados tradicionalmente como o locus da produção de conhecimento, onde circulam as novas tendências nas diferentes áreas do conhecimento (...) Esse tem sido o sistema mais comumente aceito e promovido (Candau, 2003, p. 52).

Para Candau, a formação contínua também compreende toda e qualquer atividade de formação, posterior à a formação inicial, *"incluindo-se aí os diversos cursos de especialização e extensão oferecidos pelas instituições de ensino e todas*

as atividades de formação propostas pelos diferentes sistemas de ensino" (Candau, 2003, p. 70).

A formação contínua, segundo Perrenoud (1997), diz respeito aos profissionais em função, pois *"dela dependem em grande medida as oportunidades de promoção ou de mobilidade"*(p. 94). Nóvoa (1988, p. 115) acrescenta que *"A formação contínua deve ser entendida como uma contribuição exterior que pode modificar certas trajetórias de vida através das quais os adultos se constroem pouco a pouco"*. Ao encontro desse conceito, refere Canário (1999, p. 12) que *"A formação contínua não pode circunscrever-se como inscrita a uma primeira etapa, prévia à entrada para o mercado de trabalho, mas como processo inerente à globalidade do percurso profissional"*.

Placco (2000) afirma que, após a formação inicial, existe a necessidade do profissional continuar pesquisando e questionando a sua área de conhecimento. No caso dos professores, estes buscam novas informações e procuram incorporá-las no conjunto de saberes que detêm. Para a autora a formação contínua,

é um processo complexo e multideterminado, que ganha materialidade em múltiplos espaços/atividades, não se restringindo a cursos e/ou treinamentos, e que favorece a apropriação de conhecimentos, estimula a busca de outros saberes e introduz uma fecunda inquietação com o já conhecido, motivando viver a docência em toda sua imponderabilidade, surpresa, criação e dialética com o novo (p. 26).

Assim como aconteceu com a formação inicial, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) passou a regulamentar as ações de formação contínua de professores. Segundo documento do Ministério da Educação do Brasil (MEC, 2019),

Para tornar efetivas as aprendizagens essenciais que estão previstas nos currículos da Educação Básica, os professores terão que desenvolver um conjunto de competências profissionais que os qualifiquem para uma docência sintonizada com as demandas educacionais de uma sociedade cada vez mais complexa, que exige continuar aprendendo e cujas características e desafios foram bem postulados na Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU) com a qual nosso país se comprometeu (MEC, 2019).

O Brasil desenvolveu nas últimas décadas esforços importantes neste sentido. Em 2004, o MEC criou a Rede Nacional de Formação Continuada, visando uma maior articulação entre os programas de formação e a ação dos gestores responsáveis pelas políticas de formação continuada (MEC, 2014).

Documentos produzidos nas Conferências Nacionais de Educação de 2010 e 2014 sobre formação inicial e contínua de professores reafirmaram a necessidade de permitir que se proceda por essa via à valorização do magistério. A Portaria do MEC No 1.328/2011, de outubro de 2001, formaliza a Rede Nacional da Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública. Esta rede visa apoiar as ações destinadas à formação contínua de profissionais do magistério da educação básica, visando responder às demandas da formação contínua, tal qual formuladas nos planos estratégicos de que tratam os artigos 4o, 5o, e 6o do Decreto no 6.755, de 29 de janeiro de 2009.

Estes documentos também afirmam, com base em diferentes estudos², que a qualidade do trabalho dos professores e do ensino ministrado é o fator mais importante para explicar o desempenho dos alunos. Constata-se, então, que a formação docente é relevante para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem escolar dos estudantes.

O documento do Ministério da Educação do Brasil constrói referenciais utilizando algumas experiências internacionais de formação docente. Nessa análise, Meckes, L., Abrucio, F. L., e Segatto, C. I (in MEC, 2019, p. 12) afirmam o seguinte:

A construção da profissão docente tem de ser vista cada vez mais como um sistema constituído por saberes, competências, práticas e valores que se desenvolvem continuamente, desde a formação inicial até o conjunto da trajetória de carreira. Essa visão sistêmica envolve a interligação clara entre os processos formativos e a profissionalização do professor, de modo que o aprendizado profissional contínuo seja norteado por políticas educacionais que gerem formas de incentivos à carreira, responsabilização pela atuação nas escolas e construção de um senso coletivo de produção do fazer pedagógico (p.12).

² Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) de 2005 e McKinsey Co. de 2008.

○ **Formação experiencial**

Nas pesquisas sobre a experiência na formação, dois importantes conceitos são encontrados: aprendizagem experiencial e formação experiencial. Vejamos as semelhanças e diferenças entre eles.

Canário (2002) afirma que, em termos históricos, a aprendizagem e os processos de socialização são marcados pela experiência. Refere que *"As pessoas aprendem através de um processo de permanente imersão no mundo social"* (Canário in Cavaco, 2002, p. 11).

Segundo Cavaco (2002), tanto a aprendizagem quanto a formação experiencial *"dizem respeito ao processo de aquisição de competências, por contacto direto com uma situação, (...) a que se segue uma análise e reflexão sobre o sucedido, ainda que esta análise e reflexão nem sempre seja consciente"* (p. 26). Contudo, é importante diferenciar as duas expressões. A aprendizagem experiencial objetiva o desenvolvimento integrado dos indivíduos, permitindo uma melhor adaptação social e, por consequência, o desenvolvimento da sociedade. Para Finger e Asùn (2003), a aprendizagem experiencial é considerada, principalmente, como ferramenta de resolução de problemas. Já a formação experiencial, foca-se na construção da identidade dos indivíduos (Cavaco, 2002). Segundo Josso (2002),

a formação experiencial designa a actividade consciente de um sujeito que efectua uma aprendizagem imprevista ou voluntária em termos de competências existentes, instrumentais ou pragmáticas, explicativas ou compreensivas na ocasião de um acontecimento, situação, de uma actividade que coloca o aprendente em interacção consigo próprio, os outros, o meio natural ou as coisas que o rodeiam (p. 41).

A formação experiencial pode ser percebida como uma *"filosofia progressista e pragmática, que tem por finalidade o desenvolvimento integrado dos indivíduos, de modo a permitir a adaptação social e consequentemente desenvolvimento da sociedade moderna"*. Já a aprendizagem experiencial *"remete para uma concepção que incide na importância da "estruturação da identidade dos indivíduos"* (Cavaco,

2002, p. 28). Embora diferentes, estas duas modalidades remetem para os contextos pessoais, sociais e culturais dos indivíduos.

Mesmo que considerando estas diferenças, ao longo deste trabalho os conceitos de formação experiencial e aprendizagem experiencial serão tidos como sinônimos, embora o objeto de estudo, o objetivo da investigação e a pergunta central destaquem a formação experiencial. Assim, ao usarmos o termo formação experiencial, neste estudo consideramos também as aprendizagens experienciais.

Quanto ao conceito de experiência, podem ser encontradas diferentes definições. Na verdade, este é um conceito ainda impreciso, uma vez que "*engloba uma grande diversidade de significados*" (Cavaco, 2002, p. 30). Segundo Cavaco,

O termo experiência assume dois sentidos, um de orientação para o futuro, outro para ações passadas (...) no primeiro é uma tentativa, um ensaio, um por em prova, cujo resultado se pode esperar, mas tem sempre algo de imprevisível. No segundo sentido, a prova tem lugar e o sujeito obtém experiência (...) alguém que adquiriu conhecimento num determinado domínio (p. 30).

Para Couceiro (1992), é preciso conferir à experiência um estatuto no processo de produção de saber. Assim sendo, Dominicé questiona o sentido do saber, psicológico ou sociológico, apreendido de modo dissociado da experiência de si mesmo, dos outros e da sociedade envolvente. Na tentativa de responder a tal questão, o autor defende que "*em vez de servir como intermediária na passagem da teoria à prática, a experiência torna-se fonte do conhecimento, ela faz parte do processo de produção de conhecimentos*" (Dominicé in Couceiro, 1992, p. 52).

Cavaco (2002) aborda a formação e a aprendizagem experiencial e depara-se igualmente com uma infinidade de definições de experiência. Conclui que não há como apresentar um conceito que reúna todas as dimensões ou significados. A autora opta, então, por definir experiência como a "*complexidade de situações inerentes à vivência*".

a experiência é o que é constituído, ao longo do tempo, individual e colectivamente, na intimidade das pessoas, no seu corpo, na sua inteligência, no seu imaginário, na sua sensibilidade, na sua confrontação quotidiana com a realidade e com a necessidade de resolver problemas de toda natureza (Cavaco, 2002, p. 30).

A experiência acontece ao longo da vida, assim como a aprendizagem. As experiências são frequentes e intermináveis. Sob essa ótica, a formação experiencial também não tem fim. É importante, no entanto, salientar que as aprendizagens que decorrem da formação experiencial não se dão automaticamente. Como afirma Cavaco, *"A riqueza e a diversidade da formação experiencial dependem directamente da riqueza e diversidade das situações permitidas de serem vividas/experimentadas pelo sujeito"* (Cavaco, 2002, p.32).

Ferrarotti (1988) discute a influência da dimensão social nos sujeitos. Segundo o autor,

O indivíduo não é, como se acreditou demasiadas vezes, um átomo social que seria a mais elementar das unidades heurísticas da sociologia. (...) o indivíduo é, por sua vez, uma síntese complexa de elementos sociais. Não funda o social, mas é seu produto sofisticado. Paradoxalmente, o verdadeiro (p. 33).

No caso dos professores, os saberes da experiência decorrem do trabalho cotidiano e do conhecimento do meio no qual o ensino acontece. Portanto, é fundamental ressaltar a importância do saber docente no âmbito da formação, especialmente os saberes da experiência, a partir dos quais o professor dialoga com as disciplinas e os saberes curriculares (Candau, 2003).

Nóvoa também ressalta que os adultos se formam através da experiência, sendo importante considerar os contextos e os acontecimentos que acompanham a existência dos indivíduos. Segundo o autor:

Pensamos em função de nossa própria experiência no domínio da formação (e da autoformação), que a acção educativa só adquire capacidades formadoras quando consegue interagir com uma certa lógica de evolução pessoal de cada um (Nóvoa, 1988, p. 120).

Auto, hetero e ecoformação - eu, os outros e o meio

Os conceitos de autoformação, heteroformação e ecoformação são largamente abordados por Gaston Pineau. Para o autor (Pineau, 1988, p. 65), o processo de formação desenvolve-se “*entre a acção dos outros (heteroformação) e a do meio ambiente (ecoformação)*”, assim como através de “*uma terceira força de formação, a do eu (autoformação)*”.

A autoformação inscreve-se no âmbito das correntes de educação de adultos que consideram a pessoa adulta como a unidade base de formação. Ela é constituída por um processo interno de reflexão, no qual o indivíduo confronta-se consigo mesmo. Neste sentido, “*Corresponde a uma dupla apropriação do poder de formação; é tomar em mãos esse poder – tornar-se sujeito –, mas é também aplicá-lo a si mesmo: tornar-se objecto de formação para si mesmo*” (Pineau, 1988, p. 67).

O sujeito é o centro da sua aprendizagem na relação entre o próprio e os objetos da formação, nomeadamente os acontecimentos experienciados pelos indivíduos. Por isso, “*sendo a própria vida o contexto onde se processa a formação, importa que cada sujeito se aproprie dela e a faça sua*”, como afirma Couceiro (1992, p. 49).

Nesse sentido, é importante salientar que a autoformação só ocorrerá de fato se o indivíduo se apropriar das experiências e das aprendizagens que dela decorrem, dando-se conta por essa via do poder de se formar. Couceiro (1992, p.50), evidencia três vertentes fundamentais no processo de autoformação:

Em primeiro lugar, a autoformação implica uma relação própria a estabelecer com o tempo. Em segundo lugar, a autoformação subentende uma nova concepção e uma diferente relação ao saber. Por último, a autoformação interliga-se e procede do próprio processo de desenvolvimento da identidade pessoal que conduz a produção de si-próprio.

A autoformação não considera o saber de forma tradicional, como apenas um amontoado de conhecimentos e informações. Ao contrário, ela enfatiza a dimensão pessoal do saber, pois quanto mais forte é o conhecimento dentro do sujeito, mais ele se apropria desse saber, podendo assim enriquecer as novas aprendizagens e o conhecimento obtido anteriormente. Trata-se de se assumir como sujeito, com

identidade própria e uma história situada no espaço e no tempo, com saberes, vivências e experiências, das quais foi se apropriando ao longo da vida. Como diz Pineau (1984 in Couceiro 2015, p. 49), *"a vida de cada um é uma construção histórica, uma produção que exige, que necessita de um trabalho de transformação das matérias-primas recebidas mais ou menos voluntariamente"*.

Ainda segundo Pineau (1995, p. 5), a autoformação revela que *"o meio chave para aprender parece ser definitivamente o da inscrição numa perspectiva de educação permanente"*. É um processo permanente que acontece ao longo da vida, na globalidade de processos da vida dos sujeitos. Desta forma, *"Os tempos formadores deixam de ser só os atribuídos às formações instituídas, para serem aqueles que o sujeito se dá a si próprio fazendo desse modo brotar uma temporalidade pessoal, uma história"* (Couceiro, 1992. p. 50).

Nesse sentido, a autoformação passa a ser entendida também como um sistema de relações com diferentes tempos e espaços - metafísico, habitat, espaços sociais (Pineau, 1995, p.8). Esta circunstância permite criar um meio pessoal, uma estrutura particular com significado para o próprio sujeito.

Constata-se que a autoformação é também o conjunto dos outros dois conceitos assinalados na teoria tripolar de Pineau: a heteroformação e a ecoformação.

A heteroformação ocorre quando entra um "outro" no processo formativo - nem sempre em posição de superioridade. Neste sentido, Pineau (1988) considera a co-formação, na qual a existência do outro funciona como troca de experiências. O indivíduo também transforma a relação que mantém com o outro em conhecimento pessoal e social. A heteroformação dá assim significado às relações interpessoais que o indivíduo estabelece ao longo da vida no âmbito da dimensão coletiva.

Por considerar um "outro" no processo formativo, a heteroformação, por vezes, remete-nos para o modelo tradicional de ensino, no qual há alguém que ensina e o outro que aprende, numa relação assimétrica de poder. Contudo, é importante considerar que se aprende com o outro, enquanto um ser "igual" – um parceiro de trabalho, os alunos, pais e demais educadores presentes no espaço escolar. É necessário que atentemos nessas relações, dando a devida importância à colaboração na qual se baseia a aprendizagem. Assim,

A influência dos outros no processo de formação parece, assim, situar-se entre possibilidade de dependência, controlo versus independência e autonomia que

se situa num contexto mais amplo, o que se confunde com o pólo da ecoformação (Marreiros, 2014, p. 47).

Quanto à ecoformação, esta ocorre em resultado da influência do meio. Segundo Pineau (1988), relacionamo-nos com as coisas que nos rodeiam, atribuindo significados e transformando uma relação de utilidade em relação de conhecimento. A ecoformação engloba várias dimensões, como refere do Josso (2002, p. 37), *"espaços nos quais se elaboram as experiências que são dadas ou que nos propomos viver", em "contextos de interações e de transações connosco próprios, com os outros, com o meio ambiente natural ou com as coisas"*.

Nóvoa (1988) afirma que a ecoformação *"é sempre um processo de formação institucional, devendo por isso estar intimamente articulada com as instituições onde os formandos exercem a sua atividade profissional"* (p. 128). Tal ideia leva-nos a considerar a importância dos contextos de trabalho. Nóvoa defende que as ações de formação devem considerar a importância desses espaços, mesmo que aconteçam externamente. O autor salienta que é também no espaço da instituição, no seio dela, que a formação acontece. É o local de trabalho aliado ao processo de formação que consiste num *"lugar por excelência de socialização profissional (...), onde se exerce o desempenho profissional"* (Canário, 2000a, p. 119). A formação no contexto de trabalho, mais precisamente a escola como ambiente formador, será tema de estudo nesta dissertação.

Ainda sobre a teoria tripolar de Pineau, os três modelos de formação são complementares entre si. Ao considerarmos as aprendizagens que decorrem destas diferentes modalidades de formação, deve-se ter em consideração que todas as experiências podem ser catalisadoras de saber, sejam elas fruto do poder de conhecer individual (autoformação), das relações com pessoas com os quais nos deparamos no percurso da vida (heteroformação) ou dos meios aos quais estivemos inseridos (ecoformação). Portanto, compreendemos que o indivíduo é, *"o resultado conjunto da auto, hetero e da ecoformação"* (Pineau, 1988, p. 72). Por isso,

parece-nos que para termos em conta a formação permanente do decurso da vida devemos nos apoiar em constituintes elementares desta vida - o eu, os outros, a natureza. (Pineau, 1995, p. 4)

Formação em contexto de trabalho: a escola

A escola é habitualmente pensada como o sítio onde os alunos aprendem, e os professores ensinam. Trata-se, contudo, de uma ideia simplista. Não apenas os professores aprendem, como aprendem, aliás, aquilo que é verdadeiramente essencial: aprendem sua profissão.

Canário (1990)

Canário (2003) defende de forma bastante enfática a importância da escola na formação dos professores. O autor afirma que para todas as profissões é desejável cada vez mais uma aproximação entre os contextos de formação e de trabalho, referindo que esta articulação é essencial no caso dos professores. Esta aproximação não deve ser meramente adaptativa, mas sim crítica, potencializando trocas entre as diferentes “linguagens do trabalho”. O autor complementa esta ideia ao dizer que

a gestão da complexidade organizacional em que os trabalhadores estão envolvidos é suportada fundamentalmente num conjunto de saberes implícitos... que não são apenas defensivos, mas constituem um dos suportes essenciais ao funcionamento dos coletivos de trabalho (Canário, 2003 pp. 31-32).

Na mesma linha, Cavaco (2002) refere que os locais de trabalho são espaços de muitas aprendizagens experienciais, não só porque os indivíduos passam nestes ambientes uma boa parte dos seus dias, mas também pelos conhecimentos que se desenvolvem na realização de diversas tarefas profissionais. Conclui afirmando que se verifica " *uma relação de proximidade com outras pessoas que dominam um conjunto de saberes e partilham as regras de funcionamento da organização*" (p.40).

Bolívar (2003) também discorre sobre a experiência e as aprendizagens que ocorrem nas escolas, enfatizando que estas organizações são espaços onde se ensina e se aprende. Para o autor, as instituições escolares não só fomentam as aprendizagens dos alunos, como permitem " *uma formação qualificadora para os que*

ali trabalham, se conseguir otimizar o potencial formativo das situações de trabalho" (p. 81).

Os dias nas instituições de ensino, mais especificamente, nas salas de aula, são intensos. As salas de aula são espaços de relação, de conflitos, de solução de problemas, de desafios. Como refere Gouveia (2012, p. 43),

O saber profissional (docente) provê recursos para enfrentarmos o desconforto do ensino. A tomada de decisão na situação de ensino tem uma boa parcela de imprevisto, e o desafio permanente dos professores é como desempenhar bem o seu papel em um campo tão movediço.

Pineau (1988) corrobora acrescentando o poder da dúvida e da indagação na formação do indivíduo. Segundo o autor, *"o adulto no trabalho vive sempre mais num estado de desequilíbrio do que de estabilidade. Portanto, os períodos de interrogação não são momentos excepcionais da vida adulta; pelo contrário, situam-se constantemente no (...) quotidiano da vida no trabalho"*(p. 69/70).

Nóvoa (1991) afirma que *"A formação continuada deve ser articulada com o desempenho profissional dos professores, tornando as escolas como lugares de referência"* (p.30). O mesmo autor aponta princípios norteadores com o objetivo de alertar para os caminhos perigosos que a formalização excessiva do saber pode tomar. Um deles, refere-se especialmente às instituições, aos contextos de trabalho, pois *"A formação é sempre um processo de mudança institucional, deve por isso estar intimamente articulada com as instituições onde os formandos exercem a sua actividade profissional"* (Novoa, 1988, p. 128).

Canário (1997) afirma então que se faz mais do que necessário olharmos cuidadosamente para a os cursos de formação de professores na tentativa de articular saberes de dimensões pessoais, profissionais e organizacionais. A melhor forma para conseguir essa articulação seria o desenvolvimento de uma formação centrada na escola. Para o autor, *"é preciso superar a exterioridade relativamente à pessoa do professor e da escola, como organização"* (p. 23). Nóvoa (2009) complementa esta ideia referindo que a formação de professores deve assumir a componente da prática, atribuindo centralidade à aprendizagem que decorre do ensino aos alunos e do estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar. Marcelo (2009),

acrescenta a esse saber experiencial, adquirido no ambiente de trabalho, os saberes formais e defende:

o desenvolvimento profissional docente é um processo, que pode ser individual ou colectivo, mas que se deve contextualizar no local de trabalho do docente — a escola — e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais através de experiências de diferente índole, tanto formais como informais (Marcelo, 2009, p.10).

Candau (2003) também ressalta que é na escola, contexto de trabalho do professor, que a reflexão sobre a prática real se torna possível. Segundo a autora, as discussões, as trocas, a busca de conhecimentos e soluções para os problemas do dia a dia que esse espaço promove, podem se tornar excelentes instrumentos de formação de professores. Contudo, alerta que "*defender uma formação de professores centrada na escola não significa conceber esta instância como um espaço isolado e fechado ao conhecimento produzido no âmbito da investigação universitária*" (p.83).

● CAPÍTULO II - METODOLOGIA

Elementos metodológicos da abordagem biográfica

O presente estudo tem como objetivo principal compreender processos de formação de professores. Assim sendo, a questão orientadora sugere os seguintes eixos de análise:

- Aprendizagens a partir de ações de formação inicial e contínua
 - Qual o papel da graduação na formação de um professor?
 - Por que motivo os professores buscam ações de formação contínua?
 - Como é que as ações de formação contínua os cursos de formação influenciam a atuação do docente?
- Aprendizagens a partir da formação experiencial
 - Como ocorre a auto, eco e heteroformação do professor?
 - Que aprendizagens são desenvolvidas?
 - Que importância têm essas aprendizagens para a prática docente?
- A relação entre as aprendizagens a partir de ações de formação inicial e contínua e aquelas que decorrem da formação experiencial

A metodologia é fundamental para qualquer processo investigativo. Ela “arquitecta “à medida” da especificidade da situação em estudo e do quadro teórico de referência” (Cavaco, 2009). Neste estudo, é de grande relevância pois, ao mesmo tempo em que nos forneceu dados para a análise, propiciou a todos os envolvidos um olhar diferenciado e reflexivo sobre seus percursos formativos e de aprendizagens ao longo da vida. Esta circunstância é de grande valia, uma vez que estimula o indivíduo a revisitar, pensar sobre a sua formação e reavaliar a sua capacidade de produzir conhecimento.

Esta investigação situa-se numa abordagem qualitativa de natureza interpretativa. Como refere Amado (2013, p. 40),

o ponto central nesta investigação é a compreensão das intenções e significações – crenças, opiniões, percepções, representações, perspectivas, concepções. – que os seres humanos colocam nas suas próprias ações, em relação com os outros e com os contextos em que e com que interagem. Procura-se o que, na realidade, faz sentido e como faz sentido para os sujeitos investigados. Dito de outro modo, procuram-se os fenómenos tal como são percebidos e manifestados pela linguagem; e, ao mesmo tempo, reconhece-se que essa significação é contextual, isto é, constrói-se e estabelece-se em relação a outros significantes

Bodgan e Biklen (1994) referem que a investigação qualitativa apresenta cinco características específicas:

- Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal.
- A investigação qualitativa é descritiva.
- Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelos processos do que simplesmente pelos resultados ou produtos.
- O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. (p 47-50).

Ludke e André (1986) defendem que os trabalhos de ordem qualitativa apontam para a descoberta, na medida em que podem surgir, em qualquer altura, novos elementos e aspectos relevantes para a pesquisa, para além dos pressupostos do enquadramento teórico inicial. Como também refere Marreiros (2014),

Compreende-se que a vida humana é, por si só, demasiadamente intensa para se encaixar, e consequentemente ser compreendida, única e exclusivamente através de dados de carácter numérico, provando analogias entre variáveis. Reduzir a abordagem a dados de natureza estatística, implicaria deixar determinadas características do comportamento humano por analisar ou valoriza. (p.57)

A metodologia escolhida teve inspiração na abordagem biográfica, que compreende conhecimentos desenvolvidos ao longo da vida produzidos no campo da formação, da auto, eco e heteroformação, considerando os processos que os caracterizam, no quadro de uma perspectiva ético-epistemológica (Finger, 2008).

A origem da abordagem biográfica está na dupla dimensão do sujeito em formação: a contextual e a histórica. Segundo Finger (1988), ela valoriza uma compreensão que se desenvolve na própria pessoa, principalmente em relação às experiências vividas ao longo da vida. Dominicé (1988) afirma que “*Valorizando os processos de formação e assumindo a totalidade da história de vida de uma pessoa, o método biográfico facilita o desenvolvimento de uma sociologia holística da formação*” (p.13). Segundo o autor, o método autobiográfico permite levar em consideração um diferente número de elementos formadores. Esta foi uma preocupação nesta investigação, uma vez que pretendemos analisar as relações entre as ações de formação iniciais e continuadas e formação experiencial, na história de vida dos entrevistados.

Couceiro (1992, p.46) traz a mesma perspectiva ao afirmar que as histórias de vida materializam “*um método cuja prioridade e finalidade é promover a compreensão e não a explicação segundo uma lógica racionalista causal, dominante do conhecimento positivista, de como as pessoas se formam*”. Amado (2013) refere que

Os estudos (auto)biográficos consistem num tipo de investigação que visa captar, através de um relato ou narrativa, a interpretação que determinada pessoa faz do seu percurso de vida, com a respetiva diversidade de experiências e sentimentos pessoais que tiverem lugar ao longo do tempo e por fases, nas mais diversas circunstâncias ou contextos e em ligação com uma multiplicidade de sujeitos (e.g., pais, irmãos, colegas, patrões) e de sistemas (e.g., família, escola, emprego) (p.169).

O método biográfico também reafirma o indivíduo como sujeito da sua aprendizagem, tal como a autoformação. Este método incita o sujeito a refletir sobre a sua formação, na medida em que recupera e procura compreender o seu percurso de vida, implicando-o neste processo. Como defende Nóvoa (1988, p. 116)

As histórias de vida e o método (auto) biográfico integram-se no movimento actual que procura repensar as questões da formação, acentuando a ideia de que 'ninguém forma ninguém' e que 'a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos da vida.

O mesmo autor reitera que *"A abordagem biográfica reforça o princípio do que a própria pessoa se forma e forma-se na medida em que elabora uma compreensão sobre o seu percurso de vida"* (p.117). Para Couceiro(1992), é uma abordagem histórica que *"supõe um espaço e um tempo, situados social e culturalmente, capaz de assumir a temporalidade articulando passado, presente e futuro"* (p. 46). Segundo Bolívar (1997), o método biográfico recupera e reafirma a identidade do sujeito, do seu ambiente de trabalho e da sua trajetória formativa. Para o autor, a perspectiva autobiográfica, como metodologia, *"permite a reapropriação da experiência passada, inventariando saberes e competências adquiridos ao longo da vida"*. (p. 87).

O método autobiográfico acaba por ser, ao mesmo tempo, um instrumento pedagógico e um meio de investigação (Finger & Nóvoa, 1988). É neste sentido, que as histórias de vida e a abordagem biográfica possibilitam *"repensar as questões da formação, acentuando a ideia de que 'ninguém forma ninguém'"* e que a *"formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida"* (Nóvoa,1988, p. 128).³

Para Pais (2016), *"O que está em jogo no uso do método biográfico é a recuperação de memórias narradas do ponto de vista de quem as evoca"* (p. 85). Além disso, o método pode dar visibilidade ao que, do ponto de vista empírico, nem sempre é percebido. A reflexão sobre o vivido permite organizar a experiência, tornar claro o que parecia evidente, mas não era. Este saber, advindo das reflexões sobre os percursos formativos e as aprendizagens ao longo da vida, é um saber crítico, histórico e reflexivo, além de implicar uma investigação interna, uma pesquisa formadora (Finger, 1988).

Por fim, a escolha do método biográfico para explorar os processos de formação parece ser a metodologia mais adequada ao objeto da investigação desta dissertação, pois visa-se que os entrevistados revivam e reflitam sua história de vida. Tal como afirma Dominicè (1988, p. 138), *"Onde os especialistas sociais reconhecem tipos,*

³ É importante ressaltar que, embora reconheçamos o valor desta abordagem nos percursos formativos, para este trabalho ela será utilizada apenas como metodologia de investigação.

grupos ou compleições, os autores das biografias educativas sublinham a singularidade de um caminho". Sobre este assunto, complementa Ferrarotti (1988) que "A especificidade do método autobiográfico implica a ultrapassagem do quadro lógico-formal do modelo mecanicista que caracteriza a epistemologia dominante (Ferrarotti, 1988, p. 29).

Entrevistas de natureza biográfica

Segundo Ludke e André (1986), a entrevista representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados na abordagem qualitativa de pesquisa. As autoras destacam que a grande vantagem da entrevista sobre as outras técnicas é que permite a captação imediata de informação desejada. Neste trabalho, a escolha pelas entrevistas de inspiração biográfica aconteceu, primeiro, pela necessidade de uma escuta atenta e cautelosa para obter a maior quantidade de informações possíveis acerca do processo formativo de professoras inquiridas. Segundo porque, para que recuperassem e se dessem conta de aspectos subjetivos da formação, principalmente a experiencial, o processo reflexivo e o retorno às histórias de vida se fazia necessário nas entrevistas a estas professoras. As entrevistas de natureza biográfica permitem esta escuta e esta reflexão.

Ao revisitar a trajetória profissional e, por consequência, o percurso formativo, as entrevistas de inspiração biográfica podem fazer com que os sujeitos encontrem aprendizagens até então inconscientes ou despercebidas, tenham elas acontecido em ambientes profissionais ou sociais. Como refere Chène (1988), *"É passando pela narrativa que a pessoa pode reapropriar-se de sua experiência de formação. (...) trata-se de utilizar-se da instância do discurso (p.90).*

Um dos objetivos principais desta investigação foi acompanhar o percurso formativo de professores e as aprendizagens ao longo da vida. Neste sentido, realizaram-se quatro entrevistas de inspiração biográfica com quatro blocos temáticos que funcionaram também como eixos para a condução da conversa: caracterização do percurso acadêmico, percurso profissional, percurso formativo (com foco na formação contínua) e a relação entre o percurso formativo (de formação contínua) e as

experiências ao longo da vida. Apoiados nestes eixos referenciados por Cavaco (2002), afirma-se que *“cada entrevista biográfica foi percebida como um caso particular e único, explorando-se a sua singularidade, apesar de também se procurar perceber os pontos comuns entre as várias entrevistas”* (p. 53).

Solicitamos às professoras que falassem sobre as suas trajetórias e vida, dando enfoque aos eixos acima mencionados. Ainda que evitando a diretividade, houve a preocupação em mapear os percursos profissionais, as trajetórias formativas e as experiências vividas em cada um dos ambientes e fases da vida.

Com o intuito de deixar as entrevistadas à vontade para revisitar os seus percursos de vida, definiu-se que a posição do investigador seria a mais neutra possível, pouco ou nada diretiva. Tal qual refere Pais (2006), *“Aos entrevistados deu-se a possibilidade de criarem o seu próprio espaço de narratividade, sem que ficassem constrangidos por sequências narrativas impostas por um guião rígido que, normalmente, obedece a modelos analíticos pré-concebidos – por vezes, com excessiva rigidez – pelo investigador”* (p. 86).

A proximidade da investigadora com as entrevistadas salvaguardou a leveza do momento. A cada uma foi dado o tempo desejado para que, a seu ritmo, relatassem as suas histórias de vida. As perguntas foram norteadoras. A escuta também foi tomada como ponto importante e crucial, pois tinha notória relevância para a recolha de dados, além de demonstrar empatia a quem, generosamente, se dispôs a colaborar para o estudo. Durante as entrevistas, procurou-se criar um momento em que as entrevistadas fossem francas nos relatos que realizaram.

Os dados recolhidos permitiram traçar o perfil das entrevistadas. As professoras a inquirir deveriam possuir algum tempo de experiência profissional, cinco anos ou mais, deveriam residir e trabalhar na cidade de São Paulo, atuar nos segmentos da Educação Infantil ou Ensino Fundamental 1 (que no Brasil compreende crianças com idades entre os 0 e 10 anos) e ter relevantes trajetórias formativas e profissionais. Além disso, procurou-se que as inquiridas que apresentassem trajetórias diferenciadas de modo a enriquecer os dados recolhidos.

Perfil das entrevistadas

A seguir apresenta-se brevemente as entrevistadas, considerando as seguintes informações: nacionalidade, idade, formação inicial, anos como professora, cargos anteriores e atual. Para garantir o anonimato, os nomes são fictícios.

Débora, Paulistana, de 45 anos, concluiu o Magistério e a Faculdade de Pedagogia. Trabalhou 26 anos como professora do Ensino Fundamental, 24 deles na mesma escola em que estudou. Atualmente é Coordenadora Pedagógica, com responsabilidades na formação de professores da escola, no atendimento às famílias e acompanhamento do projeto pedagógico da instituição em que trabalha.

Cristina, 44 anos, também natural da cidade de São Paulo, é graduada em Relações Internacionais e Pedagogia. Embora tenha cursado duas faculdades distintas, seguiu a carreira na educação, pois tinha o sonho de ser professora. É professora desde 1999, atuando no Ensino Fundamental, Educação Infantil e EJA - Educação de Jovens e Adultos. Atualmente, é professora de Língua Portuguesa numa escola internacional.

Isabel, 40 anos, Paulista, é Pedagoga. Iniciou o curso há 21 anos, porém decidiu parar os estudos para casar-se e ter filhos. Retornou à faculdade oito anos depois, tendo concluído o curso de Pedagogia, porém noutra instituição de ensino superior. É professora há oito anos.

Andréa, 54 anos, é Paulistana, pedagoga e, atualmente, orientadora educacional de uma grande escola de São Paulo. Tem uma larga e diversificada trajetória profissional, sempre no ensino. Foi professora de Ensino Fundamental e do Magistério. Autora de livros didáticos, foi coordenadora pedagógica, além de ter ministrado aulas no ensino superior.

Procedimentos da investigação

A recolha de dados através da entrevista semi-estruturada de inspiração biográfica aconteceu no Brasil e as entrevistas contaram com a participação de quatro professoras da cidade de São Paulo. O objetivo das entrevistas passou por permitir que as inquiridas revisitassem o seu percurso formativo, refletindo sobre as diferentes experiências e ações de formação que frequentaram. A partir desta reflexão, juntamente com a entrevistadora, visou-se que analisassem as suas experiências e aprendizagens ao longo da vida.

Para conseguir obter as respostas à pergunta central deste estudo, "*Como um professor se torna professor*", dois pontos foram de extrema importância: os procedimentos metodológicos e a elaboração do guião norteador das entrevistas.

Os procedimentos metodológicos situaram-se em torno de quatro fases fundamentais elucidadas por Nóvoa (1988): a descrição das histórias de vida; a reorganização, sistematização e arrumação da história de vida, tendo por base os momentos importantes; a análise do material biográfico recolhido e a teorização e articulação das conclusões retiradas das fases antecedentes.

O guião foi construído levando em consideração diferentes momentos das trajetórias profissional e de formação. Levantou-se quatro objetivos principais, que requeriam a análise dos percursos educativos, das trajetórias profissionais, do percurso formativo ao longo da vida profissional e das experiências destas professoras. Neste sentido, as questões foram pensadas e feitas seguindo uma ordem cronológica e, durante as entrevistas, essa cronologia, na maioria das vezes, foi respeitada.

Para a análise do percurso das ações de formação inicial, as questões foram as seguintes:

- Qual foi sua graduação? O que e onde cursou? Por que escolheu ser professora?
- Durante a graduação, os colegas foram importantes? Porquê? E os estágios? Porquê?
- Na universidade, algum professor a marcou? Porque a marcou?
- Houve algum desafio importante na sua formação como professora durante o curso que gostaria de contar? Como resolveu?

- Qual a importância da graduação para a sua experiência como professora? Em que aspectos?
- Qual a importância da graduação para a sua carreira como professora?

Em relação às trajetórias profissionais, as perguntas evocaram a escolha pela carreira e as atuações em instituições de ensino. Foram elas:

- Sempre trabalhou como professora? Há quanto tempo?
- Antes de ser professora, trabalhou noutras profissões? Que cargos teve?
- Em que escolas já trabalhou? Quanto tempo em cada uma delas? Como foi a transição de uma escola para outra? Que dificuldades enfrentou? Como as solucionou?
- Adaptou-se bem? Teve que reorganizar/rever sua forma de trabalho?
- O que aprendeu de importante nestes lugares?

Com intuito de explorar o percurso formativo ao longo da vida profissional, as perguntas foram as seguintes:

- Que cursos, palestras, capacitações fez no decorrer da sua trajetória profissional? Poderia citar os que considerou mais importantes? Porquê?
- Estas ações de formação foram oferecidas pela escola onde trabalhava ou procurou-as você mesma? Porque buscou essas ações?
- Foram importantes para a função que você exerce? Porquê? Usou esses conhecimentos na prática docente? Como?
- Qual a importância das ações de formação contínua para se “ser professor”?

Por fim, para analisar o quanto as experiências de vida e da profissão contribuíram para tornarem as profissionais no que são atualmente, as seguintes questões foram consideradas:

- Poderia relatar acontecimentos que envolvam, por exemplo, um colega que considera marcantes na sua vida como professora? E com a sua família? E com os alunos? Em que circunstâncias?

- Na sua opinião, qual a importância das ações de formação contínua para “ser-se professor”?
- Se considerarmos sua formação inicial, formações contínuas e sua prática, qual foi mais importante para sua carreira profissional? Porquê?

O guião foi um elemento importante para nortear a conversa. Entretanto, é importante salientar que, no decorrer das entrevistas, a fim de complementar algumas respostas e manter o diálogo, algumas outras perguntas foram colocadas, ainda que não estivessem planejadas no guião, de modo a recolher dados que permitissem responder à questão de investigação.

Devido à situação no Brasil vivida em 2020, na qual o distanciamento social era a regra por motivos da pandemia, as entrevistas aconteceram de forma virtual, pela plataforma Zoom e foram gravadas, mediante autorização das entrevistadas que assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido. Também lhes foi garantido o armazenamento de dados de forma segura e a sua destruição após o término da investigação.

A transcrição foi feita posteriormente por terceiros. Depois de transcritas, nas entrevistas levou-se em consideração o percurso de cada entrevistada e a importância das histórias de vida de cada uma. A análise aconteceu, primeiramente, de forma individualizada. Esta análise respeitou os eixos da investigação (formação experiencial, auto, eco e heteroformação, formação inicial, formação em contexto de trabalho, influências das histórias de vida na trajetória profissional e de formação). Posteriormente as respostas foram comparadas com intuito de encontrar elementos em comum ou diferentes. Na interpretação, procurou-se articular os dados com os elementos teóricos abordados no capítulo teórico.

A seguir, apresenta-se resumos mais alongados dos percursos de cada entrevistada para depois, fundamentado no corpo teórico, proceder-se ao exercício analítico de interpretação das falas das inquiridas, tendo em vista responder à pergunta central desta investigação.

• CAPÍTULO III - HISTÓRIAS DE VIDA

Neste capítulo, são encontrados resumos mais detalhados das histórias de vida de cada entrevistada⁴. O objetivo destes resumos envolve relacionar os percursos formativos das inquiridas com as aprendizagens experienciais desenvolvidas e a história de vida de cada uma, procurando perceber como cada uma aprendeu a "ser professora".

Isabel

Isabel tinha 40 anos no momento da entrevista. Nasceu em São Paulo e, desde muito jovem, pensou em seguir a carreira de professora. Além de gostar muito de comunicar-se, teve sobrinhos muito jovem e gostava de estar com eles. Comunicativa, acreditou que, sendo professora, poderia juntar o afeto pelas crianças com a vontade de se expressar.

Na escola, quando era estudante, uma professora a marcou. Foi mais um incentivo para a profissão. Gostava das aulas de leitura que a professora ministrava; estas aulas despertaram-lhe o gosto pelos livros e ela admirava a relação que a professora tinha com os alunos: "*Ela era alegre e carinhosa*", disse.

Entrou para a faculdade de Pedagogia, porém casou-se no meio do curso, o que a levou a deixar de estudar para ser mãe. Sempre pensou que não seria um abandono, mas sim um intervalo para cuidar da sua família. Assim o fez e, oito anos depois, retomou a graduação. Rapidamente inseriu-se na profissão, pois com o estágio obrigatório tornou-se professora e iniciou a sua trajetória profissional.

Depois de alguns anos nessa escola, participou de um processo seletivo e foi contratada pela escola em que sempre estudou. É professora de Educação Infantil há

⁴ Faz-se necessário mais uma vez ressaltar a importante colaboração das entrevistadas para o estudo, pois compartilharam suas histórias com abertura, sem constrangimentos. As perguntas fizeram-nas refletir sobre trajetórias nem sempre lineares; nas entrevistas foram relatados desafios, dificuldades e obstáculos superados. É esta globalidade da vida que neste estudo nos importa. É a reflexão sobre os percursos que se torna também formativa e dá consciência e visibilidade a processos importantes, muitas vezes vivenciados sem serem notados.

cinco anos, nessa instituição. O trabalho nesta escola vai ao encontro da sua concepção de educação, dos seus valores e das suas crenças: "*Hoje me sinto aliviada por poder fazer aquilo que acredito, do jeito que acredito*", afirmou.

Isabel sempre procurou aperfeiçoar a sua atuação como professora. Buscou cursos e ações de formação que podiam alimentar e aprimorar a sua prática. Alguns deles propostos pelas escolas que atuou, outros ela mesma buscou como forma de atualizar-se e fazer a "*teoria conversar com a prática*", como referiu. Faz um balanço equilibrado de todos os aprendizados que coletou dessas ações. Considera as relações com os pares de extrema importância para a sua formação, pois, por vezes, os "outros" são espelhos, noutras vezes são fontes de reflexão pela diferença. Esta inquirida não descarta os conhecimentos de ordem teórica, obtidos em palestras, cursos de curta e longa duração. No momento da entrevista, cursava uma Pós-graduação, acreditando que a formação contínua aliada à prática "*é o que faz você se aprimorar e melhorar sua prática*", como disse.

Cristina

Cristina tem 44 anos, é paulistana, residente na cidade de São Paulo e Pedagoga formada pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP. Foi ao estudar numa escola bastante tradicional, na qual os professores "*pareciam ser inimigos dos alunos*", como referiu, que decidiu ser professora. Considerou-se uma pessoa movida pelo afeto, acreditava que uma relação que não fosse afetuosa era impeditiva da aprendizagem. O seu sonho era construir uma escola completamente diferente da que vivia, na qual professor e aluno pudessem trabalhar juntos. No Ensino Médio, mudou de escola e a sua vontade de ser professora concretizou-se, ao viver experiências com os seus professores, tal e qual como um dia havia um dia almejado.

Contudo, no momento da escolha do curso na Universidade, os baixos salários dos professores no Brasil levaram-na para outras carreiras. Começou a cursar, simultaneamente, Relações Internacionais e Jornalismo.

Na metade do primeiro ano, percebeu que o Jornalismo se distanciava de seus objetivos e desistiu do curso. Manteve a graduação em Relações Internacionais e prestou vestibular para Pedagogia.

Nos três primeiros anos, não gostava do curso, pois, já trabalhando numa

escola, não achava que o aprendizado advindo das aulas a ajudava no trabalho. No último ano, no entanto, depara-se com um grupo de professores que "*fizeram completa diferença*" em sua vida, como afirmou. Estes professores fizeram-na começar a ver um sentido na forma como atuavam, no diálogo que tinham com os alunos, no verdadeiro interesse que demonstravam na aplicação da teoria no dia a dia da universidade nas salas de aula.

Enquanto cursava a faculdade de Pedagogia, Cristina começou a trabalhar como professora estagiária numa escola pequena. Três anos depois, ingressou numa escola com grande foco na formação de professores, permanecendo nela por quatro anos. Contudo, não considerava a experiência boa, pois "*era um discurso para o aluno e outro, na prática, para a aprendizagem do professor. Pensávamos como se aprende, mas isso não valia para o adulto. As coisas não aconteciam na prática. Aprendíamos e fazia sentido, mas a estrutura da escola não permitia que eu aplicasse*", como disse.

Sempre com uma das escolas que estudou em mente, Cristina consegue, finalmente, um emprego na instituição, de onde acha que veio grande parte da sua formação experiencial, pois a "*estrutura permitia*" - "*havia espaço para o professor trabalhar com autonomia*", como referiu. Nesses anos, diversificou os ciclos em que trabalhou, atuando na Educação Infantil (4 a 6 anos), Ensino Fundamental, mais precisamente 4º e 5º anos e na Educação de Jovens e Adultos - curso noturno ,com foco na alfabetização.

Doze anos depois, começou a ver o espaço da discussão perder-se na instituição e, por consequência, uma diminuição nos espaços reflexivos. Cristina percebeu, então, que precisava de novos desafios e decidiu, mais uma vez, mudar de emprego, ingressando na escola que trabalha atualmente. É uma escola internacional, nova no Brasil, que está se construindo. Embora considere muito difícil a aprendizagem (da cultura, de novos modos de pensar) acontecer ao mesmo tempo em que se dá a prática, a inquirida tem gostado dos novos desafios e percebe-se evoluindo em áreas de conhecimento docente até então mais "adormecidas".

Débora

Débora tem 45 anos, é paulistana e sempre morou em São Paulo. Iniciou a sua trajetória escolar aos quatro anos numa instituição de ensino católica. Nessa escola estudou até os 17 anos e, no final do Ginásio, fez o Magistério (à época, curso técnico para tornar-se professora). Passou 14 anos estudando só com meninas, mesmo não concordando com o ensino segregado por gênero e considera ter passado bons tempos: *"gostei muito da formação que tive"*.

Quando chegou o momento de frequentar a Universidade, também escolheu uma instituição católica, não pela religião, mas sim pelo prestígio da instituição que se situa perto da sua casa. No princípio, pretendia cursar Fonoaudiologia; contudo, era um curso em período integral e a sua família não poderia custear o seu curso, sem que ela custeasse também as suas despesas. Optou então pelo curso de Pedagogia, no período noturno, para que pudesse, durante o dia trabalhar e pagar as propinas.

Embora tenha conseguido a vaga na faculdade dos seus sonhos, decepcionou-se com a instituição que frequentou, devido à estrutura física menos cuidada do que a escola que sempre frequentou apresentava: *"Foi um choque inicial, mas me acostumei com o passar do tempo"*.

Ao iniciar a Graduação em Pedagogia, Débora trabalhava como professora na mesma escola que estudou em toda a sua vida. Relata que, desde pequena, dizia que seria professora. As suas brincadeiras infantis eram frequentemente relacionadas com a profissão: escolinha, aulas particulares para as bonecas. Esta foi a carreira que, orgulhosa, seguiu até aos dias atuais.

A sua grande referência da carreira docente foram os professores da sua escola. Uma delas a marcou especialmente, pois mantinha uma relação muito respeitosa e próxima com os alunos: *"Ela dava uma aula incrível e se alguém estava triste, ela sabia. Chegava perto da criança, chamava para ficar só com aquela pessoa na hora do recreio"*, ela relata. Da Graduação, um professor chamou-lhe a atenção: *"Professor Carlos"*. O seu comprometimento, planeamento, os conteúdos escolhidos e a forma como conduzia as aulas, mesmo tendo horários difíceis, a marcaram muito.

Débora deu bastante importância à Graduação. Primeiro pela relação que estabeleceu com colegas de diferentes realidades, não só profissionais, mas também de vida. Por ter passado, até então, toda a sua vida na mesma instituição, uma vez que estudou e trabalhou na mesma escola, a diversidade a engrandeceu, pois conheceu a

experiência profissional dos colegas.

Por outro lado, conhecer teorias sobre a educação a fizeram repensar a prática na sala de aula. Débora levou muito destes aprendizados para a sua prática e, embora tivesse que lidar com os limites das regras legislativas e institucionais, conseguiu mudar o seu olhar e parte da sua forma de avaliar os alunos: *"A graduação me ajudou muito em relação à postura, conhecimentos, conteúdos. Eu não seria a professora que sou hoje sem minha formação na graduação. Eu precisava dela para ser quem eu sou"*, disse.

Iniciou a sua trajetória profissional numa creche da prefeitura. Ficou nesta entidade seis meses; depois passou a trabalhar numa escola privada, bem perto da sua casa. Trabalhou por um ano como auxiliar de classe de terceiro e quarto anos e refere que aprendeu muito.

Por questões políticas, o pai de Débora perde o emprego e o pagamento das mensalidades da escola em que estudava (no contra turno do trabalho) tornou-se inviável. Como forma de ajudá-la a continuar estudando, a instituição propõe-lhe trabalho como professora, em troca de uma bolsa. É a partir de então que inicia a sua carreira de 25 anos como docente na mesma escola.

Após licenciar-se, saiu dessa escola e, atualmente, trabalha como Coordenadora Pedagógica numa escola de Educação Infantil, dirigida por uma amiga sua. No princípio a proposta de trabalho envolvia ajudar na elaboração do projeto político pedagógico, mas, no final, foi convidada para permanecer com um cargo de gestão.

Em relação ao seu percurso de ações de formação contínua, após a Graduação, como forma de aperfeiçoamento profissional, Débora participou de inúmeras palestras, workshops, cursos de curta e longa duração, pós-graduações *lato sensu*. A grande maioria destas participações visaram aperfeiçoar a sua atuação na sala de aula. Ela também valorizou a formação que teve nas instituições em que trabalhou, tanto em cursos promovidos por estas entidades, como nas ações externas. Além disso, deu muita importância ao que aprendeu com os desafios que enfrentou com os alunos e as relações e parcerias com colegas que estabeleceu.

Andréa

Andrea teve uma infância com muitas dificuldades. Paulistana, casada, aos 54 anos, revê a sua trajetória emocionada. Para ela, a escola era o seu Universo, o lugar saudável, longe da vida familiar bastante conturbada. Estudou num colégio particular religioso, onde teve bolsa de estudos e foi muito cuidada pelas freiras que lá trabalhavam. Para ela a escola foi o local onde encontrou a sua família e de lá vieram os seus valores e crenças.

Após o término do ginásio, aos 15 anos, escolheu cursar o Magistério: *"não tive nenhuma dúvida que eu queria escolher o magistério"*, relata. Muito da escolha se deu pela experiência e relação estabelecida com a sua escola e pela história de vida de seu ex-marido, à época namorado. Andrea relata que ele tinha uma trajetória escolar muito sofrida, com dificuldades de aprendizagem. Era considerado um caso de fracasso escolar, sentava-se na *"fileira dos burros"* e não tinha ajuda para avançar. Foi a partir da convivência com ele que decide ser professora e *"cuidar para que outras crianças não passassem pelo que ele passou"*.

Ao terminar o Magistério, ingressou na faculdade, cursando Psicologia. No entanto, o curso era integral e não havia bolsas de estudo. Trocou de faculdade, cursando então Letras na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, pois desejava ser professora de Língua Portuguesa. Passados três anos, o curso sofreu mudanças e tornou-se mais centrado nos conteúdos científicos, não incluindo disciplinas de educação. Então Andrea decidiu, mais uma vez, mudar e, mesmo grávida, trocou de curso e iniciou a faculdade de Pedagogia.

Foi um período difícil novamente, pois tinha a filha pequena e, em alguns dias, era necessário levá-la para as aulas. Contudo, conclui a graduação e, logo em seguida, fez um curso de especialização em Educação Infantil.

A trajetória formativa e profissional de Andrea foi permeada por mudanças, muito estudo, desafios e questionamentos internos. Os estágios obrigatórios da faculdade foram, segundo ela, muito formativos. Estes estágios tornaram-na mais consciente do ponto de vista político e levaram-na a participar de diversas iniciativas em prol da educação brasileira.

Ao acabar a graduação, inicia a sua carreira como professora de uma escola particular de São Paulo, na qual esteve durante 11 anos. Sendo uma educadora inquieta e questionadora, a busca por cursos que respondessem às suas dúvidas foi

intensa nessa época, o que a fez entrar em contato com renomados pesquisadores e teóricos da educação: *"eu tive uns 15 anos da minha vida profissional de muito estudo, intensamente, porque eu estava querendo descobrir coisas"*, disse ela.

Passado esse período, Andrea prestou concurso para a escola pública e foi chamada para ser professora do curso de Magistério. Um outro desafio e um outro período de estudos que envolveu aprender os conteúdos escolares e reaprender a sua atuação como professora. As suas turmas incluíam alunas jovens-adultas de 15/16 anos, com bastantes dificuldades de escrita, leitura e compreensão. Além disso, eram alunas com histórias de vida diversas.

Após seis anos, foi chamada para ser Coordenadora do curso de Magistério na mesma escola e, mais uma vez, enfrentou outros desafios, dado que a equipe de professores mostrava-se descompromissada. Embora decidisse enfrentar a missão que tinha pela frente, por decisão do Ministério da Educação no Brasil, o curso de Magistério foi extinto e Andrea voltou a atuar como professora e coordenadora pedagógica em diferentes instituições privadas, da educação infantil.

Por fim, começou a trabalhar numa escola grande e renomada de São Paulo. Na altura da entrevista era Orientadora Educacional nesta instituição e tinha terminado um curso de Mestrado sobre atuação docente.

• CAPÍTULO IV - ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Como um professor se torna professor?

"Já não se trata de aproximar a educação da vida, como nas perspectivas da educação nova ou pedagogia activa, mas de considerar a vida como o espaço da educação"

Dominicè (1988)

Tendo como referência a Teoria Tripolar da Formação, de Pineau (1988), a elaboração da narrativa envolve um processo de (re)elaboração da experiência, o que permite a construção de um outro olhar sobre o vivido e, ao mesmo tempo, promove e reforça a sua apropriação, acabando por constituir um processo de autoformação, essa construção efetua-se na *"elaboração e atribuição de sentido às experiências de vida consideradas como formadoras da identidade"* (Couceiro, 2002, p. 151).

Isabel, Cristina, Debora e Andrea revisitaram seu percurso formativo e profissional e constataram, nas suas histórias de vida, aprendizagens e experiências muito importantes, algumas delas só percebidas nessa reflexão, durante a entrevista. Como afirma Pineau (1984),

Perceber mais explicitamente os efeitos da escolaridade no decurso da vida ou compreender como os tempos de formação contínua se inscrevem num percurso profissional, conduz a uma lucidez pedagógica que a preocupação única de realização pode perder de vista (p.134).

As quatro entrevistadas, ao relatarem suas trajetórias profissionais, transitaram, durante a conversa, entre a formação inicial, ações de formação contínua e a escola como espaço formador. Abordaram também os desafios e as relações com os pares, num processo de idas e vindas, nem sempre linear, mas esclarecedor para esta investigação. Nesta linha de ideias, Cavaco (2015) afirma que *"A enunciação oral ajuda na identificação e na selecção dos momentos-chave, na rememoração, na (re)elaboração da experiência e na explicitação do percurso"* (p. 81).

Ao serem convidadas a falarem sobre seus percursos formativos, as entrevistadas entraram em relação consigo mesmas e com as suas aprendizagens, com o que aprenderam com o outro, com o seu passado, com os seus saberes e encontraram sentido nos momentos vividos e nem sempre refletidos. Como afirma Chené (1988): *"O **eu** dirige-se a um **tu** e toma a forma de intersubjetividade. Reapropria-se da sua experiência, refletida, legitimada pela estrutura comunicacional da língua "* (p. 95).

Dar-se conta que este percurso é também formativo e é um dos principais aspectos do método autobiográfico, que acaba por ser não somente uma metodologia investigativa, mas também uma estratégia de formação, ao permitir a reflexão sobre a importância das histórias de vida que contêm percursos profissionais e de formação. Tal qual a perspectiva Cavaco (2015),

Os sujeitos que elaboram uma narrativa biográfica centrada na análise do percurso de formação compreendem, através da sua própria experiência, que a educação e a formação são processos muito amplos e difusos que se confundem com a socialização e com a história de vida (p. 79).

Nóvoa (1988), ao explicar sobre as histórias de vida e o método (auto)biográfico afirma que os adultos, ao narrarem suas histórias de vida acabam por assumir-se como atores (ao contarem e refletirem sobre sua história educativa) e investigadores (ao compreenderem os processos de formação).

○ **Formação inicial**

As quatro entrevistadas apresentaram um percurso formativo bastante alargado. Todas formaram-se em Pedagogia e atribuíram valor à formação inicial, ainda que questionem a forma transmissiva com as quais os cursos acontecem nas universidades. Débora, Andrea, Cristina e Isabel observaram que, ao longo das suas carreiras, a Universidade lhes abriu portas e as colocou em contato com teorias importantes para a atuação profissional.

A formação inicial em Pedagogia, para três delas, aconteceu de forma indireta, pois a primeira opção passava por frequentar outros cursos. No entanto, ao

revisitarem esse momento, percebem que, na verdade, as escolhas estavam sempre relacionadas com a educação.

Isabel, que retornou à Graduação após o nascimento dos filhos, afirma que foi muito bom voltar, pois *"aprendi muito e fiquei super atualizada, as disciplinas eram modernas e eu me senti preparada para o trabalho. Quando você estuda vai se sentindo mais preparada e quanto mais aulas eu tinha na universidade, mais preparada eu me sentia"*.

Perrenoud (2002) alerta que a formação inicial e a formação contínua, embora não sejam os únicos vetores de profissionalização da docência, continuam sendo *"propulsores que permitem elevar o nível de competências dos profissionais"* (p. 12). O mesmo autor afirma que a autonomia e a responsabilidade de um profissional dependem, também, da capacidade de refletir *"em e sobre sua ação"*. Essa capacidade de reflexão está no centro do desenvolvimento constante, em função da experiência e dos saberes profissionais.

Cristina, por sua vez, teve dúvidas nos anos iniciais da faculdade, pois as aulas não a ajudavam no trabalho. Os conteúdos não faziam sentido e ela não conseguia aplicar o que ouvia e via na faculdade em sua atuação como professora.

Durante a minha graduação eu detestei todas as aulas, eu saí de uma escola que eu achava que era muito boa, que me fazia pensar, refletir, que tinham aulas que faziam um super sentido para mim e fui para um tipo de aula que não fazia o menor sentido e eu não olhava, eu não conseguia aplicar nada do que eu aprendia no trabalho, eu já comecei a trabalhar logo no primeiro ano, logo que eu voltei, então eu ficava muito aflita porque eu sempre chegava na sala de aula e pensava, meu Deus o que eu vou fazer, não aprendi nada que me ajude agora, então não tive muito, eu carreguei a graduação como um problema, queria apenas o meu diploma. (Cristina)

Entretanto, no último ano de Pedagogia, teve um grupo de professores que se interessavam pelo que faziam os alunos quando atuavam em sala de aula e essa intersecção ajudou-a a melhorar sua prática. Segundo esta inquirida, a teoria e as discussões abriram o seu olhar e permitiram-lhe ter mais convicções de suas ações.

Quando chegou no último ano, que daí eram o Carlos, a Luzia, a Vera Ronca, aí eles fizeram completa diferença na minha vida, completa, tanto que eles falaram 'a gente vai fazer você gostar da graduação' e eu falei 'não vai', já estava no último ano e aí eu fiquei apaixonada pela aula deles, mas é porque eu via muito sentido no que eles faziam, tinha diálogo, eles queriam realmente saber como estava o meu trabalho e me ajudar a melhorar a minha prática.

Nesse sentido, Canário (1999) fala sobre um "vaivém" entre teoria e ação:

é o conceito de alternância que, não por acaso, emergiu e se valorizou no campo da formação profissional. O conceito designa não apenas um permanente vaivém entre diferentes lugares físicos de aprendizagem (por exemplo, a escola e o contexto de trabalho) mas, um vaivém principalmente entre a teoria e a acção, quer dizer uma alternância entre as vias simbólicas e o material da aprendizagem (p. 21)

Na mesma linha de reflexão, Debora que, antes da graduação cursou o Magistério ou a escola Normal, à época um curso técnico de formação em docência, ressaltou o aspecto sócio emocional advindo das relações com os professores e afirmou ter aprendido muito nesse período, principalmente no que remetia para "*como dar aulas*".

Assim como Cristina, Débora demorou um pouco para se acostumar à Universidade. Diferente da outra entrevistada, suas questões eram com a estrutura física:

Eu lembro que eu me assustei muito no primeiro ano, muito, porque – falando um pouco de formação – a gente pega algumas coisas que parecem bobas, mas não são. A escola onde eu estudei era muito limpa.

Na PUC eu me assustei um pouco com essa coisa da limpeza, da organização, de encontrar carteiras quebradas, lousa mal cuidada, digamos assim. Mas eu encontrei, por outro lado, uma proximidade com os professores muito parecida com o que eu tinha no colégio.

Débora, referiu um professor em particular, responsável pela disciplina de Avaliação. Segundo ela, o conteúdo desta disciplina mudou muito a sua forma de atuar em sala de aula, principalmente no que diz respeito ao processo avaliativo dos alunos: *"Claro que eu tinha que respeitar as decisões da escola nesse sentido, a legislação e as notas que eu tinha que dar, as avaliações formais. Mas ele me ensinou a ver o processo, a ver o percurso do aluno. Eu saí do padrão!"*.

Perrenoud (2002) traz uma interessante perspectiva de formação inicial ao afirmar que não é possível avançar e refletir sobre as nossas ações sem recorrermos a certos saberes. O autor afirma que *"A experiência singular só produz aprendizagem se estiver estruturada em conceitos, se estiver vinculada a saberes que a tornam inteligível e inserem-se de alguma forma de regularidade"* (p. 52).

Débora também ressaltou a importância da graduação no seu currículo: *"Para minha carreira, fez toda diferença. Eu precisava ter isso no meu currículo, na minha formação ou eu, com certeza, não teria trilhado o caminho que trilhei. As escolas não aceitam professores sem graduações em boas faculdades"*.

Andrea, a mais velha das entrevistadas, mostrou uma visão muito clara de cada etapa da sua vida e a influência destas etapas nos seus percursos formativo e profissional. Andrea, assim como Débora, cursou o Magistério e conseguiu retirar desta formação inicial conhecimentos importantes para a sua formação enquanto professora: *"O meu curso de magistério foi excelente. Eu tive aulas de didática, que não tive na faculdade"*. Ao entrar na Pedagogia, percebeu que as disciplinas que cursava *"conversavam muito com o que eu tinha visto no magistério"*. Estudou bastante nessa época e deu grande valor ao saber científico ao qual teve acesso na Universidade: *"a ciência é para quando a gente tem um problema e quer achar uma ideia, algum procedimento, algum valor que te ajude a avançar. É no saber científico que vou beber. Sem sacralizar, mas ele está a serviço do humano"*.

Segundo Perrenoud (2002), *"a reflexão é mais fecunda se também for cultivada com leituras, formações e saberes acadêmicos ou profissionais"* (p. 53). Esta citação leva-nos a valorar a formação inicial, pois é através desta que é possível ter contato com teorias importantes para o desenvolvimento profissional, principalmente no início da trajetória formativa.

- **Ações de Formação Contínua**

No Brasil, as ações de formação contínua de professores, principalmente na rede privada de ensino, acontecem com bastante frequência. A oferta no mercado é grande e os professores buscam-nas para aprimorarem a sua prática, resolverem conflitos e para conhecerem novas didáticas ou metodologias. Foi o caso das quatro entrevistadas que frequentaram uma gama bastante diversificada de ações de formação.

Andrea foi a que mais participou em ações de formação. O seu relato demonstrou uma busca incessante pelo aprendizado, pela descoberta, por formas de responder às questões que lhe surgiam como docente. Foram muitos os cursos em seu percurso formativo e, de todos eles, ela afirmou ter retirado muitos conhecimentos que reverberaram intensamente em sua forma de atuar na sala de aula.

Um exemplo da importância das ações de formação contínua para o seu trabalho foi um curso em particular, no qual descobriu o construtivismo⁵ e decidiu, então, se aprofundar o assunto:

Eu comecei a estudar que nem uma louca, eu fazia cursos nos finais de semana, ia atrás das bibliografias, lia os autores. Eu tive uns 15 anos da minha vida profissional de muito, muito estudo porque eu estava tentando descobrir coisas. Às vezes eu ia na teoria e não conseguia transpor. Isso me frustrava demais, mas muitas vezes quando estava lá com meu aluno, me vinha à cabeça algo que eu tinha estudado e me dava uma luz. Eu ficava tão feliz quando eu conseguia isso. (Andrea)

É a busca dessa relação, da articulação entre o saber científico e a experiência que acaba por ser o cerne desta investigação. Trata-se, como refere Perrenoud (2002), de desenvolver ações que mesclam a racionalidade científica com a prática reflexiva, "*não como irmãs inimigas, mas como duas faces da mesma moeda*"(p. 16).

Para Andrea, todos os cursos frequentados tornaram-na a profissional que é hoje. A entrevistada acrescentou ainda que, as relações que teve com colegas ao longo dos anos a tornaram uma educadora comprometida que sempre buscou

⁵ Construtivismo: epistemologia do conhecimento que defende o papel ativo do sujeito na criação e modificação de suas representações do objeto do conhecimento. Foi desenvolvido por Jean Piaget, no início de 1920.

melhorar a sua prática profissional e que, para isso, nunca deixou de estudar e trocar com seus pares.

Débora também frequentou uma vasta lista de cursos: "*Eu acho que nunca parei de estudar*". Segundo esta inquirida, muitos destes cursos a ajudaram a aprimorar a sua atuação. No momento da entrevista, depois de uma mudança de cargo, mais uma vez, foram algumas ações de formação que a auxiliaram com as novas tarefas. Estes cursos envolviam a gestão de pessoas, orientação e supervisão.

Cristina trabalhou numa escola que mantinha, na mesma instituição, um centro de formação de professores. Muitos dos cursos que frequentou foram levados a cabo nessa instituição: "*Os cursos tinham a ver com o que eu estava trabalhando na sala de aula. Eu levava para minhas coordenadoras as questões do dia a dia e elas me sugeriam o curso. Foi uma formação combinada: curso, prática, orientadora educacional. Esses foram os melhores que fiz*".

Ainda em relação às ações de formação contínua, Cristina referiu acreditar que estas foram essenciais para a profissional que se tornou até o momento da entrevista. Estes cursos foram frequentados de acordo com as necessidades que sentia em sua atuação na sala de aula. Estas ações ajudaram-na a transformar algo que não a satisfazia, trouxeram ideias ou soluções, mostraram caminhos diferentes:

Por exemplo, quando eu não consigo entender como meu aluno pensa algo da matemática e quero ajudá-lo a avançar nisso, vou e procuro uma formação de matemática e começo a entender mais como eles pensavam e a ver possibilidades de caminho, comecei a tentar por em prática aquilo que aprendia, relacionando com a cultura do lugar que trabalhava, vendo quais eram os caminhos possíveis. Então essas formações que vinham atender à necessidade que eu buscava no momento, essas foram super transformadoras. (Cristina)

Isabel teve uma experiência profissional mais curta e os cursos que buscou sempre estiveram ligados às necessidades momentâneas ou aprimoramentos que julgou necessários para expandir e aperfeiçoar a sua prática docente. Na sua narrativa ficou claro o valor que atribuía a essas ações:

Fiz um curso de alfabetização que abriu muito minha cabeça, pude ver além do que eu já conhecia, então me acrescentou muito. Fiz outro sobre Campos de Experiência que foi muito bom também porque me atualizou. Também estou fazendo uma pós-graduação e acho que os cursos sempre nos atualizam, sempre tem coisa nova para aprender. (Isabel)

Esta entrevistada relacionou as aprendizagens que decorreram dessas ações com o seu trabalho: *"Eu fui aprimorando meu planejamento, a forma de lidar com meus alunos, ampliando minha visão e meu repertório o que aprimorou minha prática, trouxe coisas novas para minha prática, isso me ajudou, me aperfeiçoou".*

Para Isabel, a formação inicial foi muito importante, mas foi um *"start inicial"*. Para ela, era preciso continuar estudando para entrar em contato com novas teorias, métodos de ensino:

Não podemos ficar paradas no tempo. A graduação foi muito importante para eu começar a atuar como professora, mas depois para eu me aprimorar e chegar perto daquilo que eu admiro como uma boa educadora, uma boa professora, eu tive que continuar estudando. Eu acredito na prática reflexiva e com os cursos você acaba aprimorando e melhorando. (Isabel)

Ao analisarmos as respostas das quatro entrevistadas fica claro o valor dado à formação inicial e às ações de formação contínua. As inquiridas referiram que a graduação foi bastante importante, principalmente porque conheceram teorias até então desconhecidas, que as auxiliaram na resolução de problemas e no aprimoramento da prática docente.

Nos dados recolhidos fica evidente o valor dado igualmente às ações de formação contínua, especialmente às ações que se relacionaram diretamente com a prática. Neste sentido, Perrenoud (2002) refere que

O capital de saberes acumulados tem uma dupla função: ele guia e espreita o olhar durante a interação; em seguida, ajuda a ordenar as observações e relacioná-las a outros elementos do saber, a "teorizar a experiência" (p. 53).

- **Eco, Hetero e Autoformação**

O processo formativo dos sujeitos acontece ao longo da vida. Segundo Nóvoa (1988), toda a formação é um processo de apropriação individual, mas que acontece numa permanente interação e confrontação com os outros (com os grupos e comunidades). Pineau (1988) considera também o ambiente. O autor refere que, ao nos relacionarmos com as coisas que nos rodeiam, atribuímos significados e transformamos uma relação de mera utilidade em relação de conhecimento.

A escola como ambiente formador

Em 2019, o Ministério da Educação do Brasil publica um parecer que tem como objetivo central levar a cabo uma revisão e atualização da Resolução CNE/CP no 02/2015, fundamentada no Parecer CNE/CP No 02/2015, levando em conta a legislação vigente, em especial às Resoluções CNE/CP N° 02/2017 e N° 04/2018, definidas com fundamento, respectivamente, nos Pareceres CNE/CP no 15/2017 e no 15/2018 que instituíram e definiram a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o conjunto de etapas e de modalidades da Educação Básica. A novidade do parecer remete para as novas Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica (MEC, 2019).

Dentre inúmeros referenciais, afirmava-se que:

a estruturação de programas destinados à formação em serviço é essencial, visto que a oportunidade de aprender em seu contexto de atuação, junto a seus colegas de trabalho, com suporte de um formador experiente (ou de mentoria ou mesmo de tutoria) é uma das medidas mais eficazes para formação de professores (MEC, 2019, p. 34).

A escola como espaço no qual se ensina e se aprende, espaço de troca, de conflitos, foi objeto de muitas reflexões por parte das entrevistadas. Como refere Bolívar (1997), organizações que nas quais se aprende acabam por englobar um conjunto de conteúdos (saberes técnicos, procedimentais e modos de fazer), mas

compreende, sobretudo, processos (intercâmbio mútuo, retenção, disseminação/utilização).

No entanto, é importante ressaltar que a escola como ambiente formador, não acontece somente pelo espaço compartilhado entre os educadores. Acontece também, segundo Bolívar (1997), a partir de condições internas que favoreçam o desenvolvimento profissional dos professores, tais como: oportunidades de aprender com os colegas (para partilhar conflitos e responsabilidades), tempo e espaço necessários para a formação e as tarefas e apoio às atividades coletivas.

Para Débora, por exemplo, uma das instituições na qual trabalhou, foi muito importante na sua formação como professora:

A escola onde eu trabalhei a vida inteira sempre valorizou muito a formação continuada. Então, eu sempre tive reunião pedagógica semanal - sempre - de duas horas, e as nossas reuniões não eram de planejamento, era formação. A escola trazia palestrantes e sempre trouxe palestrantes. Tudo que estava "em voga" a escola trazia. E com livros, bibliografias, nada também ao acaso. Além disso, a escola proporcionava momentos de estudo e incentivava a busca constante pela formação. O conhecimento era muito valorizado. Nos incentivavam a buscar, ir atrás, a função realmente da coordenação pedagógica era incentivar uma formação continuada.

Nessa escola eu iniciei minha trajetória. Comecei como professora em salas de alfabetização. Eu fiquei muitos anos. Eu fiquei seis anos nas turmas de alfabetização; depois fiquei seis anos em primeiros e segundos anos e depois fui passando pelo terceiro, quarto e quinto. Então eu trabalhei em todo o Ensino Fundamental mais as salas de alfabetização. Eu confesso que eu cresci muito nos últimos anos com as turmas dos maiores. Foi, eu acho, a experiência que mais me marcou. Isso eu gostei muito. (Débora)

Em 2019, Débora foi convidada a atuar como coordenadora pedagógica numa escola que pretendia ampliar sua atuação e passar a oferecer também o Ensino Fundamental. Este foi um novo desafio que, segundo ela, "*trouxe ainda mais aprendizado*".

Tive que estudar a nova Base Curricular Nacional, que foi promulgada em 2018, elaborar o regimento escolar, montar o Projeto Político Pedagógico. Tive que mergulhar nos documentos que tinham da Educação Infantil e entender a filosofia deles. Fui às Reuniões de Pais, festas da escola, tudo para entender a relação que tinham com as famílias e com as crianças. E, então, desenvolvi o projeto junto com a equipe. Aprendi muito. Depois veio a pandemia. Estudei ainda mais. Foi quando meu cérebro mais funcionou. Um eterno aprendiz é o que estou vivendo. (Débora)

De acordo com Canário (1994), o potencial formativo dos contextos de trabalho deve passar, *“pela criação de dispositivos e dinâmicas formativas que propiciem, no ambiente de trabalho, as condições necessárias para que os trabalhadores transformem as experiências em aprendizagens a partir de um processo formativo”*. O essencial das situações de trabalho *“consiste na capacidade de desenvolver um reflexo de aprendizagens permanente, de aprender a identificar o que é preciso saber e aprender a aprender com a experiência”* (Canário, 2000a, p. 114).

Para Candau (2003), a formação em serviço compreende atividades de formação contínua que se realizam no próprio local de trabalho dos professores e outras atividades que, apesar de não estarem inseridas no espaço de trabalho, são organizadas e/ou geridas pelas instâncias superiores, tendo a realidade concreta a quem estão vinculados esses professores como referência fundamental.

Cristina apresentou o seguinte relato sobre uma instituição que tinha como princípio a formação dos professores:

Eles me mandavam fazer cursos, no próprio Centro de Formação deles e esses cursos tinham a ver com o que eu estava trabalhando em sala. Eu levava para minhas professoras o que eu via dentro da sala de aula, foi uma formação combinada: curso, orientadora e minha prática. Essas foram as melhores. (...) Essa escola nos orientava no que fazer. Além de ser um ambiente de muitas discussões com as pessoas.

Para mim, o espaço de formação, de reflexão na escola é importantíssimo. A reflexão tem que ser pensada, conduzida, intencional, sem limitar o professor. (Cristina)

A escola não é um espaço onde somente os alunos aprendem. Pelo contrário, professores e estudantes estão em constante processo de aprendizado. Como afirma Canário (1997), "*não apenas os professores aprendem, como aprendem, aliás, aquilo que é verdadeiramente essencial: aprendem sua profissão*" (p. 9). Cristina referiu uma ideia aproximada:

Quando eu comecei a trabalhar nessa última escola eu pensei: "agora é hora de eu realmente mergulhar em uma cultura escolar. Ver como eu penso a educação, começar a construir o que eu acredito, porque eu sempre fui pegando um pouco aqui, um pouco ali, todos os lugares foram me fazendo pensar. A professora que eu sou hoje é totalmente consequência dessa escola. A minha maior formação foi nela, porque foi lá que eu comecei a colocar um pouco mais em prática o que eu acreditava. Tinha estrutura para isso, espaço para isso. Espaço para o professor, para a autonomia. Então lá eu consegui conciliar um pouco de tudo. (Cristina)

O relato de Cristina vai ao encontro do que afirma Imbernon (2010) quando, ao refletir sobre a escola como espaço formador, denota:

Não podemos separar a formação do contexto de trabalho, porque nos enganaríamos no discurso. Ou seja, tudo que se explica não serve para todos, nem se aplica a todos os lugares. O contexto condicionará as práticas formadoras, bem como sua repercussão nos professores, e, sem dúvida, na inovação e na mudança (p.9).

As instituições escolares se destacam pela pluralidade de situações. Nesse sentido, acabam por serem locais onde os trabalhadores assumem um papel interventivo, fazem "*apelo a novos tipos de saberes, nomeadamente: trabalhar em equipa, pensar à escala da organização no seu todo, agir estrategicamente*" (Canário, 2008, p. 44). Igualmente importante é considerar a singularidade do professor, sua necessidade de formação, suas perguntas. A generalização, como há muito tempo se sabe, não é um bom recurso para educação. Seja para alunos, professores, familiares e gestores. Cristina refletiu sobre essa questão durante a entrevista:

Atender as necessidades, a diversidade do professor também, ter uma equipe de orientador e de coordenador que consiga olhar e falar bom eu tenho dentro da minha equipe um tanto que já sabe disso, que precisa de uma formação naquilo, um tanto que é nisso e não generalizar a formação, acho que isso acontece muito em escola, vamos colocar uma formação disso, metade dos professores aquilo não é novidade, para a outra metade aquilo é, então a gente fala tanto em necessidade especial e não existe isso para os professores, para atender cada um nas suas necessidades individuais de formação. (Cristina)

Para além do espaço físico e institucional como ambiente formador, outros elementos, que constituem o cotidiano e a estrutura das instituições escolares, propiciam situações formativas. Esta ideia abrangente de formação vai ao encontro do que diz Josso (2002, p. 37), quando refere ao contexto ecológico de formação como espaços *“nos quais se elaboram as experiências que são dadas ou que nos propomos viver”*, em *“contextos de interações e de transações connosco próprios, com os outros, com o meio ambiente natural ou com as coisas”*. Compreende-se que o indivíduo é, *“então, o resultado conjunto da hetero e da ecoformação”* (Pineau, 1988, p. 73) e que a *“busca de si é inseparável de uma relação com outrem”* (Josso, 2002, p. 71).

A heteroformação, segundo o modelo tripolar identificado por Pineau (1988), atribui significado às relações interpessoais que se estabelecem com o outro no decurso da vida. Nesse sentido, Debora relatou um episódio, ocorrido no início de sua trajetória profissional que, embora extremamente desafiador à ocasião, lhe trouxe aprendizagens significativas ao relacionar-se com alunos e famílias:

Logo no começo da minha carreira eu tinha uma sala de alfabetização, como eu te falei. A gente descia uma escada quilométrica. Eu descia todos os dias com os 24 alunos, com a mala, com a lancheira, com o brinquedo, com o raio que o parta, essas escadas. A Juliana – eu nunca vou me esquecer – estava lá do meu lado. Ela, a mochila, a lancheira e a bonequinha de porcelana que a mãe dela mandou no dia do brinquedo. Uma mãozinha ela estava com a minha mão, e a outra com a bonequinha de porcelana. Certo? A menina caiu. Caiu, rolou a escada. O que ela fez quando ela caiu? Apertou a bonequinha de

porcelana. A mão dela abriu inteirinha. Era sangue que rolava naquela escada, a menina chorando. Eu devia ter 19 anos.

Os 20 alunos atrás chorando, vendo sangue. Chama a enfermeira; liga para a mãe; a mãe estava a caminho. Entreguei a menina toda ensanguentada. Ela olha para mim e fala: "*Não consigo ir sozinha*"; eu largo tudo. Só fui com a minha bolsa. Eu larguei o meu carro – eu larguei tudo e fui com ela, e voltei às dez da noite. Eu, a mãe e a Juju. E por que eu estou te contando isso? Porque é isso que eu estou te falando, eu não consigo conceber a professora muito distante das famílias que você está o ano inteiro. Entendeu? Naquele momento eu tinha janta para dar, eu era recém-casada. Segurar a mão dela porque a mãe dela desmaiava com o sangue. Eu acho que o professor é isso. O professor, naquele ano que você recebe 25 famílias ou 20, você tem que fazer parte da vida deles. É isso. Aprendi muito com esse episódio. Foi na dor, mas eu passei a olhar mais amplamente para meu lugar na vida dos alunos. Para meu lugar como professora. Foi onde comecei a me constituir mesmo. (Débora)

O relato de Débora evidencia o aprendizado por meio do desafio, da relação com outros, do mesmo modo que mostra a forma como as histórias de vida com valores identitários e subjetivos se entrelaçam com a formação, com o "tornar-se professor". Perrenoud (1997) traz a perspectiva da formação em improvisação. Segundo o autor ensinar significa, por vezes, reagir com precisão perante situações imprevistas. Significa ainda tirar proveito do imprevisto: "*A incerteza é permanente*" (p.107).

De acordo com Bolívar (1997), as instituições de ensino, "*para além de um lugar de trabalho, só será a unidade básica de formação e inovação se, no seu seio, houver lugar para uma aprendizagem institucional ou organizativa*" (p.81). As organizações de trabalho ensinam e aprendem em conjunto. Aprendem a partir de sua própria história, da história dos indivíduos e, sobretudo, das relações de trabalho que nela se estabelecem.

Na educação, alega-se que o pilar principal de qualquer aprendizagem reside nas relações com o ambiente e com as pessoas que dele fazem parte, o que evidencia a escuta de "recordações-referências", ou seja, dos "elementos constitutivos da sua formação" (Josso, 2002), os quais são compostos por "representações,

conhecimentos e valorizações, que são diferentes formas de falar de mim, das minhas identidades e subjectividade” (p. 29).

A formação sempre acompanhou Andrea em sua trajetória profissional. A entrevistada afirmou ter frequentado cerca de 100 cursos. Para ela, foram estes cursos, a sua experiência profissional e a relação com os colegas de trabalho que a tornaram a educadora que era no momento da entrevista. A inquirida ressaltou ainda que os colegas sempre a ajudaram a se rever e se transformar, mesmo quando tinham opiniões e ideias eram contrárias às suas: *"O meu olhar, meu fazer e meu pensar estão sempre ancorados em tudo que eu vivi, em tudo que aprendi e na minha relação com as pessoas"* (Andrea). Como refere Bolívar (1997) ao ressaltar que a forma mais comum de aprendizagem é a do intercâmbio de conhecimentos e experiências entre os colegas: *"aprender em conjunto"*. É o que o autor chama de trabalho em colaboração ou em equipe.

As discussões de ideias e estratégias de aprendizagem com os colegas, a experimentação de novas práticas, o trabalho em grupos, a observação das aulas dos colegas, etc., costumam ser meios enriquecedores de aprendizagem. A colaboração entre os professores pode aumentar a capacidade para aprender e resolver problemas, incrementar a solidariedade e coesão na escola (p.95).

Andrea, mais uma vez, referiu a importância das trocas com os colegas em sua trajetória formativa.

A formação docente entra na minha vida, muito, para poder fazer diferença e deixar boas marcas no pequeno, esse profissional da educação precisa ter alguém que o acompanha, que é o seu outro, o seu par, ele precisa ter alguém que o oriente a buscar outros, vislumbrar outros horizontes de pesquisa, de reflexão, de análise, que ninguém se faz sozinho, isso para mim é muito claro e ele tem que estar com os seus alunos, ele tem que estar, é esse outro que vai dando para ele o retorno permanente daquilo que ele está fazendo. (Andrea)

Eu acho que a gente sempre tem que se perguntar, sempre você tem que ter alguém que sabe mais do que você por perto, alguém que pode te dizer, olha,

tem um curso legal ali, olha, aquele livro é bacana, alguém que te ajude a pensar no que você fez, alguém que sabe algo diferente de você para te falar, então, olha aqui, você viu que bacana isso? Você já pensou por que você está fazendo isso mesmo, o que te move? Alguém que te questione e os pares, porque os pares te ajudam no saber da experiência, com os pares você troca, é com os pares que você troca, com essa pessoa, essas, porque nunca é uma, essas pessoas que têm vivências muito diferentes da tua e aí eu não estou dizendo mais, mas diferentes mesmo, elas podem te apontar diferentes universos que você pode entrar, com os pares você troca o vivido, você troca o que me aconteceu, olha o que me aconteceu e o outro fala "você não sabe, eu já fiz isso aí e olha o que me aconteceu. (Andrea)

E, por último, trouxe o aluno, o objeto maior de sua atuação:

Com o teu aluno você troca a humanidade no seu sentido mais puro, ele é aquele ser que está entregue para você, ele confia em você, ele está lá para você, então ele é o ser mais puro que te devolve, você olha para ele e você vê ele pensando, você olha a cara dele quando ele não entendeu nada, você olha quando ele está triste e não tem o que falar, ele é o ser humano mais puro, é o teu aluno e eu acho quer o aluno seja criança ou seja adulto. Eu fui professora do magistério seis anos, na escola pública, e depois eu fiz professora de pós graduação no Singularidade mais três anos e eu olhando muitas vezes na cara do adulto a mesma coisa que você vê na criança, esse olhar de não estou entendendo nada, me ajuda aqui que eu não sei fazer isso, por que você está falando isso mesmo, onde você quer chegar? Então eu acho que essa relação é muito cara, ela tem que ser muito cuidadosa. (Andrea)

Andrea sempre esteve aberta às diferentes formas de aprender que sua história de vida, em consonância com sua trajetória profissional, lhe proporcionaram.

Então eu aprendi o valor do outro na parceria, eu aprendi o valor do outro na contraposição porque não é igual a você, eu aprendi o valor do outro que pensa uma coisa que você nunca pensou, que não importa se ele vem de um livro, se ele vem de uma palestra, se ele vem do seu colega, não importa, é alguém que

te faz pensar uma coisa que você nunca pensou e isso para mim é muito valioso. (Andrea)

É necessário desenvolver um certo investimento e disponibilidade interior para com o outro e para com o mundo em geral (pares, alunos, familiares), assim como abandonar atitudes de defesa (Rogers, 1985). Tendo em conta que o indivíduo não se encontra isolado no mundo, valoriza-se a importância do polo da heteroformação porque se compreende “*que é extremamente compensador aprender, em grupo, nas relações com outra pessoa*” (Rogers, 1985, p. 250). Cristina também relatou o quanto a relação com os pares e gestores foi relevante para a sua trajetória como professora:

De verdade o que me transformou enquanto professora foram as conversas que eu tinha em reuniões pedagógicas com boas orientadoras, então assim, a Vânia, a Lília, elas foram orientadoras ali na escola da vila que transformaram o meu jeito de olhar para a educação.

Eu fui para outra escola que não tinha nada da formação e eu acho que as orientadoras me ajudaram muito pouco, foi o momento de buscar muita coisa sozinha e segui fazendo parcerias, então por exemplo, a Virginia foi imprescindível para mim na minha formação de matemática, no jeito que eu olho para a matemática hoje, mas era ali, ela começou como a minha parceira de sala de aula, comecei a aprender como assistente dela na prática, tentando resolver as questões da nossa classe e aí pensando juntas e ela sabia sempre muito mais que eu e foi me ajudando. (Cristina)

A importância de aprender com o outro reside, sobretudo, na ideia de colaboração e de partilha coletiva através do contributo individual (autoformação) de cada pessoa. Por isso, parece-nos que para termos em conta a formação permanente do decurso da vida devemos nos apoiar em constituintes elementares desta vida - o eu, os outros, a natureza (Pineau, 1995). Resgata-se, aqui o conceito de grupo para, Paulo Freire:

O QUE É UM GRUPO?

Grupo é...grupo.

A cada encontro: imprevisível.

A cada interrupção da rotina: algo inusitado.

A cada elemento novo: surpresas.

A cada elemento já parecidamente
conhecido: aspectos desconhecidos.

A cada encontro: um novo parto, novo
compromisso fazendo história.

A cada conflito: rompimento do
estabelecido para construção da mudança.

A cada emoção: faceta insuspeitável.

A cada encontro: descobrimento de terras não
desbravadas...

Grupo é grupo! (FREIRE, 2002, p. 30)

Nesse sentido, a multiplicidade e a complexidade dos atores e fatores envolvidos no processo educativo possibilitam estabelecer relações entre a singularidade do sujeito e a pluralidade do grupo. A cada encontro, a cada experiência, uma oportunidade de conhecer, aprender, compartilhar e se formar.

A autoformação é o resultado conjunto da hetero e da ecoformação. Segundo Barbier (in Pineau, 1995 p.3), "*ela é entendida como a construção de um sistema de relações pessoais com diferentes espaços (espaço metafísico, habitat, espaço social e físico) - (...) e cria um meio pessoal ou uma unidade funcional indivíduo-meio ambiente*". Para Cavaco (2015), a autoformação sempre é resultado do que é vivido. A autoformação coloca a pessoa no centro do processo educativo e formativo, considerando-a como unidade fundamental desse processo, o que remete-nos para a globalidade da vida, com a multiplicidade das experiências vividas, experimentadas e atravessadas ao longo do tempo. Na mesma linha, Couceiro (1992) afirma que

esta vida que se torna o lugar privilegiado da autoformação, no qual se desenrola uma história pessoal na relação com um contexto social específico. Daí a interligação profunda que cada vez mais é reconhecida entre a problemática dos processos de autoformação e as potencialidades da produção das histórias de vida dos adultos (p.18).

Pineau (1995) entende que

A autoformação está ainda em grande parte no antro da vida, antro noturno onde se confundem - e não somente aos olhos dos pedagogos - sujeitos, objetos, objetivos e meios de formação. Existem abordagens - as dos ciclos de vida e das histórias de vida em particular - que se aventuram neste decurso da vida, ou antes, nestes decursos múltiplos de vidas diferentes e complexas. (...) Depois do primeiro período, paleo-cultural da heteroformação, que quis impor-se como o todo da formação, parece despontar atualmente a idade neo-cultural da auto-ecoformação, que faz do processo de formação um processo permanente, dialético e multiforme (p.9).

Durante as entrevistas, as inquiridas resgataram as suas histórias de vida e refletiram sobre seus percursos formativos. Essa reflexão, por vezes, reverberou em uma tomada de consciência visível através de um conjunto de referenciais e valorizações (Josso, 2002). Este processo é ainda assinalado por Nóvoa e Finger (1988) quando referem que *“a formação pertence de facto a quem se forma. É verdade que todo o adulto depende de apoios exteriores: ele é ajudado e apoiado por outros, e a sua formação acompanha o percurso de socialização. Mas, em última análise, tudo se decide numa lógica de apropriação individual”* (p.16). É importante também ressaltar que *“é sempre a pessoa que avalia a pertinência e oportunidade da aprendizagem e decide se acciona ou não os mecanismos necessários para a aquisição de saberes e competências”* (Cavaco, 2001, p. 176), tudo isto, de acordo com as suas necessidades e desejos.

Para Pineau (1995), no intervalo entre a hetero e a eco formação, cria-se um meio, um espaço próprio, que oferece ao sujeito uma distância mínima que lhe permite tornar-se e ver-se como objeto específico entre os outros objetos, diferenciar-se deles, refletir-se, emancipar-se e autonomizar-se: numa palavra, autoformar-se. Para Isabel,

por exemplo, o dia a dia na sala de aula trouxe-lhe muitos momentos de reflexão e aprendizagem:

A gente pensa em uma atividade e você divide o grupo. Atua no primeiro grupo e naquela hora você fala "puxa, isso não saiu como eu queria", e no segundo grupo, meia hora depois você já faz as modificações e já sai completamente diferente, mais parecido com o que você queira. Isso acontece não só nesses momentos. Acontece diariamente, acho que foi isso uma das coisas que eu aprendi com a prática, refletir sobre o que eu fiz, avaliar o que foi bom, o que foi ok e o que não deu certo, eu acho importante isso também. A gente avalia as coisas boas e continua se aprimorando nelas, e o que não deu certo parar e pensar, porquê não deu certo? (Isabel)

De que forma a história de vida de cada entrevistada e as experiências vividas nas instituições, com os colegas, alunos, familiares, influenciaram em seus modos de trabalho enquanto educadoras, para tornarem-se professoras? Esta questão aponta para uma reflexão interna, que dá ao sujeito a possibilidade de conscientizar-se de sua formação, tomar posse de seu processo como personagem principal de sua trajetória.

Para Bolívar (1997), apoiado em ideias de Pineau, o reconhecimento do adquirido implica que os indivíduos cheguem a reconhecer que têm saberes experienciais extraídos de contatos diretos com uma determinada situação, que devem ser reflexivamente verbalizadas. Couceiro (1992), denota que "*sendo a própria vida o contexto onde se processa a formação, importa que cada sujeito se aproprie dela e a faça sua*" (p.49). Tal como refere Pineau (1984), "*a vida de cada um é uma construção histórica, uma produção que exige, que necessita de um trabalho de transformação das matérias-primas recebidas mais ou menos voluntariamente*" (p.23). E mais adiante o mesmo autor conclui "*a partida a vida está longe de nos pertencer. É em primeiro lugar dos outros. É preciso conquistá-la, fazê-la sua*" (Ib.).

Apropriação essa, de sua formação, claramente reportada por Isabel: "*Muitas vezes você só entende aquilo que ouviu em um curso ou em uma palestra quando você pensa sobre ela e está na aula. Na hora H. Aí te dá um clique e você pensa: era isso!*". Na mesma linha, mostrando como apropriar-se de seu percurso formativo, Cristina, relatou o seguinte:

As formações contínuas foram essenciais porque eu fui buscando de acordo com as necessidades e elas foram ajudando a transformar, me trazer novas ideias ou soluções ou me mostraram caminhos diferentes daquilo que eu estava pensando. Eu trabalhava vendo quais eram os caminhos possíveis e as formações que foram por escolha, por livre arbítrio, que não tinha um currículo pré-definido, mas que vinham atender à necessidade que eu buscava naquele momento, essas foram transformadoras, a maioria. (Cristina)

Os discursos apontados vão ao encontro do que afirma Nóvoa (1992) ao considerar que “*estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios*” (p. 25). Dessa forma, compreende-se que os professores são atores e autores da sua formação, na qual o refletir e o buscar geram oportunidades de novos aprendizados.

Andrea traz muito fortemente as escolhas que fez, o quanto investiu e quanto foi autora de seu processo formativo.

Eu fiz um curso no Arch, com duas pessoas que estavam trabalhando com construtivismo e elas fizeram uma pergunta, elas mostraram várias atividades que a gente sempre fez, de cópia, e elas falaram por que mesmo que a gente faz isso? Aí eu pensei: por que mesmo que faz isso? E elas mostravam outro "por que mesmo que a gente faz isso?", por que mesmo? Eu não conseguia responder por que a gente fazia aquilo. Eu te juro que eu nunca mais esqueci, eu não faço nada sem saber porque eu quero fazer, nunca, principalmente na aula, eu nunca mais, se você me perguntasse por que você vai dar? Eu sabia te dizer, eu vou dar isso aqui por causa disso aqui e por causa disso aqui porque eu acho que as crianças podem fazer tal caminho, eu suponho isso aqui, então eu estou indo por esse caminho. (Andrea)

Por meio da experiência e ao tomar para si as razões, necessidades e objetivos de seu percurso formativo, Andrea assumiu o protagonismo de seu "formar-se ou tornar-se professora":

A ciência continua fazendo sentido para mim, o saber da experiência continua fazendo sentido, tanto a formação inicial quanto a continuada. O que fez uma baita diferença para mim é uma perguntinha: por quê? Esta perguntinha revirou a minha vida, depois vieram outras e hoje para mim se eu fosse sintetizar, eu tenho quatro perguntas, o quê, por que, como e com quem? São as minhas perguntas, tudo o que eu vou fazer eu sempre paro, mas por que mesmo? O que mesmo? Como é que eu penso, com quem? Que horas? De que jeito? (Andréa)

As indagações que Andrea faz permanentemente a si mesma, são traduzidas por Pineau (1988) ao citar o modelo do D. Riverin Simard (1984):

O adulto vive estados quase permanentes de interrogação. Globalmente, os momentos de novas interrogações têm uma preponderância marcada em adultos de todas as idades; são superiores em intensidade e em duração aos momentos de reorganização. Isto leva a pensar que o adulto no trabalho vive sempre um pouco mais num estado de desequilíbrio do que de estabilidade. Portanto, os períodos de interrogação são momentos excepcionais na vida adulta; pelo contrário, situam-se constantemente no próprio coração do quotidiano da vida no trabalho (pp.69-70)

Nóvoa (1992) ressalta que o professor é também uma pessoa. Desta forma, considera que é importante atribuir um estatuto ao saber da experiência, percebendo os espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, de modo que os professores possam incorporar esses saberes nos processos de formação e “*dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida*” (p. 25). Débora, por exemplo, trouxe a sua história e vida como mãe para sua formação como professora:

Eu passei a ser uma professora melhor depois que fui mãe, pois lembro de criticar as famílias e passei a perceber que todas as mães passam pelos mesmos conflitos. Deixamos nosso maior tesouro na escola e passei a entender os medos e as inseguranças delas. (...) Por outro lado, sei que também trouxe muitas coisas boas do meu trabalho para meus filhos, meu marido e minha casa. Acho que o prazer da leitura é uma das coisas que incuti

nos meus filhos. Foi a semente que eu plantei, pois eles gostam muito da escola, de estudar, nunca me deram trabalho. (Débora)

A inquirida relatou ainda momentos de sua infância na escola que foram marcantes e, após a entrevista de natureza autobiográfica, passaram a ser percebidos também como aspectos de sua história de vida que reverberam em sua formação profissional.

Olha, os professores que eu lembro o nome, o rostinho se eu fechar os olhos, não são os da graduação. São da minha escola. Eu lembro, por exemplo, a minha professora master, que é a minha inspiração, que muito do que eu fui enquanto professora, foi por causa da Cris, que foi a minha professora do terceiro ano. Ela falava baixo, ela não alterava o tom de voz. Ela dava uma aula incrível. Não consigo assim, todo mundo. Se alguém estava triste, ela sabia. Ela chegava perto da pessoa, ela chamava na hora do recreio para ficar só com aquela pessoa. Ela tinha uma coisa muito especial. Outros professores que eu acho que são a minha inspiração, também são os meus professores de magistério. Agora da faculdade, tem sim um professor que me chama muito a atenção, que eu também guardo com muito carinho, que era o professor de avaliação. Primeiro, eu acho que ele tinha a turma na mão dele. Um professor que dava aula de sexta-feira à noite, a última aula, e ninguém ia embora antes, ele tem uma coisa especial. A matéria dele não era das mais agradáveis, era avaliação. Por exemplo, eu lembro muito dele falando da LDB, que foi o boom em 96. A gente estava na faculdade. Então, legislação eu não acho que seja uma matéria que agrada a maioria, mas eu aprendi. Eu gostava dele enquanto pessoa e ele tinha um carisma com a turma muito grande. E, claro, que um bom professor porque ele sabia lecionar, sabia brincar na hora certa, sabia dar uma palavra diferente. Ele também foi uma pessoa que me marcou bastante.

Nesse sentido, Imbernón (2011), fala sobre o currículo oculto do formador. Ou seja, o quanto os modelos com os quais o futuro professor ou professora aprendem perpetuam-se com o exercício de sua profissão docente já que esses modelos se convertem, até de maneira involuntária, em pauta de atuação.

Andrea foi a entrevistada que, de forma mais consciente, entrelaçou sua história de vida com sua trajetória profissional. Foram muitos os momentos em que a

inquirida fez essa relação. Desde o momento em que, durante a conversa, revisitou sua infância na escola, passando por sua escolha de atuar como professora, às lutas nas quais se engajou pela melhoria da educação brasileira. Em seus relatos trouxe, inclusive, uma frase de António Nóvoa:

O Nóvoa fala que ser educador obriga opções constantes que cruzam nosso jeito de ser com nosso ser profissional e eu acredito muito nisso porque eu vivo isso em mim. Bom, na verdade a minha escolha profissional está muito ligada à minha relação com a escola, então eu sempre fui uma boa aluna porque eu sempre gostei de estar na escola, a escola era um universo para mim de muito sentido e eu acho que era um universo em relação à minha vida pessoal, o meu universo de saúde, como eu tive uma vida familiar muito conturbada, estar na escola era um refúgio, estar com outras pessoas, eu era muito cuidada pelas freiras da minha escola, porque eu entrei lá e tinha 7 anos, entrei no primeiro ano, na alfabetização. (...) Então eu tinha ali a minha família, aquela escola era para mim a minha vida.

Quando eu fui para essa escolha, também eu já conhecia o meu marido, meu ex marido. Meu ex-marido vinha de uma história escolar muito sofrida, ele era da fileira dos burros, ele era o que repetia de ano, ele era disléxico e ninguém sabia que ele era disléxico, então a história de vida dele escolar era do fracasso, a minha história era do sucesso (...) eu prometi para ele que se um dia a gente casasse eu ia cuidar muito disso nos nossos filhos e eu queria ser muito professora para cuidar que outras crianças não passassem isso que ele passou. Então para mim foi muito importante essa convergência, uma convergência de uma vida minha com a história de vida dele porque a gente foi se cruzando onde a escola era o ponto comum, mas de lugares completamente diferentes, então era como se eu tivesse, eu fiz esse juramento para ele, mas quando eu fiz o juramento para eu me formar, esse foi o meu juramento, que eu ia ser uma educadora, uma professora para cuidar que nenhum aluno passasse isso que ele passou. (Andrea)

As entrevistadas deixaram parte de sua história de vida em seus relatos. Ao responderem as questões revisitaram a infância, o início da trajetória profissional, valores de vida, conflitos, desafios e trocas com os pares. Resgataram, sobretudo,

aprendizagens ao longo da vida, as experiências e empoderam-se frente ao seu percurso formativo.

Um saber que atribui estatuto à experiência não ignora o sujeito. Pelo contrário, o sujeito fica implicado nesse processo. Trata-se de um saber que provém da elaboração de um conhecimento reflexivo, crítico e, por isso, emancipatório. O educador passa de consumidor de saber a sujeito de produção do próprio saber. Saber que *"inclui uma compreensão dos factores históricos, sociais e culturais que foram determinados no seu percurso de vida"* (Finger, 1988, p.84-85), permitindo por isso elaborar a própria identidade na sociedade moderna. Segundo Chené, *"a narrativa da formação serve para a compreensão da experiência, pois engloba e ultrapassa o 'vivido'. Encontramos nela o antes e o depois, o fora e o dentro da experiência"* (p. 94).

Ao refletir sobre a formação do professor, Proença (2018), denota que aprender é *"re-significar"* os objetos e as relações humanas, atribuindo-lhes sentido, *"posicionando-se diante do mundo, construindo e reconstruindo fazeres-saberes pedagógicos, constituindo-se como professor/educador, formando-se e buscando espaços de identidade individual e coletiva"* (p. 21.). Para Dominicé (1988), a formação é como um processo de socialização no decurso do qual os contextos familiares, escolares e profissionais constituem espaços que regulam processos específicos *"que se enredam uns aos outros, dando uma forma original a cada história de vida"*. Tal como referiu Andréa

a formação de professor para mim tem muito a ver com o lugar que esse professor possa errar sem medo, que ele possa estar lá e juntar essa dimensão dele como aluno que ele foi, as suas crenças, sua história, as suas concepções, os seus saberes teóricos e os seus saberes práticos, ele é tudo isso quando está com o aluno, então ele tem que trazer tudo isso quando ele está se formando também. (Andrea).

Por meio dos relatos das entrevistadas verifica-se a existência de aprendizagens que se enquadram e se desenvolvem *"entre a acção dos outros (heteroformação), do meio ambiente (ecoformação) e (...) do eu (autoformação)"* (Pineau, 1988, p.69). O percurso formativo das quatro foi marcado pela presença de

outras pessoas e diferentes espaços, o que evidencia a partilha e a transmissão de informação, que é disponibilizada pela relação entre o sujeito e o mundo.

Contudo, tal como refere Marreiros (2014), a informação só ganhou o estatuto de aprendizagem no momento em que as educadoras integraram os novos conhecimentos a concepções já existentes. As entrevistas acabaram por comprovar que a formação se enraíza na articulação do espaço pessoal com o espaço social, como afirma Canário (2005) “em um processo de aproximações sucessivas, em que a capacidade de mobilizar e conectar informação diversa se revela mais importante do que acumular informação segmentada, a partir de uma abordagem analítica” (p.70)

Através das entrevistas foi possível ainda considerar que existem várias possibilidades e caminhos para o aprendizado e para a formação experiencial, principalmente a partir de ações de formação, da prática profissional e das experiências vividas.

Por fim, inclui-se o ilustrativo relato de Andrea acerca do valor das aprendizagens ao longo da vida e o quanto elas nos transformam:

É esse prazer de descobrir. Então as pessoas falam, aquela frase, acho que é do Paulo Freire, educador é quem de repente aprende, e daí você fala, as pessoas repetem tanto isso, mas se você não viveu na carne essa alegria de você ter aprendido um negócio que fez um sentido para você tão grande, como você entende o que é isso, você precisa entender, você troca com seus colegas, faz cursos, aprendia na sala de aula, faz um bairrada de um mestrado com um bairrada esforço e percebe que não é para os outros, é para você. Você fica tão alegre, tão feliz, que aprendeu tanta coisa com aquilo que dá uma alegria para a gente, você fala não sou mais a mesma e aí para mim o sentido da experiência do Larrosa faz todo o sentido, o conhecimento é algo que quando te atravessa te transforma, você nunca mais vai olhar do mesmo jeito. (Andrea)

• CONCLUSÃO

A formação é sempre um processo de transformação individual, na tripla dimensão do saber (conhecimento), saber-fazer (capacidades) e saber-ser (atitudes).

Nóvoa (1988)

O objetivo principal deste estudo foi compreender como um professor aprende a ser professor, no diálogo entre a formação inicial, contínua e experiencial.

Do ponto de vista empírico e da metodologia, optou-se por usar a abordagem biográfica, uma vez que, por meio das histórias de vida conseguiu-se obter pontos relevantes sobre o percurso formativo dos sujeitos "*uma vez que a narrativa da formação é a narrativa de um segmento de vida*" (Chené, 1988, p.90). Os percursos formativos são permanentes e desenvolvidos em todos os espaços e em todos os tempos. O recurso à abordagem biográfica permitiu-nos confirmar que as aprendizagens se desenvolvem num processo que se enquadra na globalidade da história de vida, bem como identificar o que foi, de fato, formador e como se deu a apropriação dessas aprendizagens.

Do ponto de vista conceitual e epistemológico, o presente estudo fundamentou-se num conjunto de conceitos, que pressupõem o percurso formativo como um processo de permanente construção, que resulta do conjunto das experiências vividas e do sentido que lhes é atribuído através de um espaço de reflexão sobre aquilo que se experimenta ao longo da vida.

Ao longo da investigação, recolheram-se elementos sobre os percursos de vida de quatro educadoras, de forma a identificar os seus saberes e perceber as estratégias e mecanismos de aquisição desses saberes, de modo a compreender o processo individual de formação.

Os dados recolhidos através das entrevistas de natureza biográfica, foram sistematizados e analisados à luz de questões específicas, as quais possibilitaram dar resposta à pergunta central do estudo: Qual o papel da formação inicial no percurso

formativo e profissional dos professores? Outras questões complementares orientaram este estudo, a saber: Qual o papel das ações de formação contínua no percurso formativo e profissional dos professores? Qual o papel da formação experiencial neste mesmo percurso, levando-se em consideração as histórias de vida, a auto, eco e heteroformação?

Ao buscar dar respostas a essas questões, constatou-se que o professor adquire saberes relevantes nas três modalidades de formação: durante a formação inicial, em ações de formação contínua, bem como através da experiência na prática do ensino.

A partir das entrevistas, verificou-se que a formação inicial se destaca como uma primeira etapa formativa. Na fala das inquiridas nota-se a importância dada ao saber adquirido e o quanto estes saberes foram importantes no processo formativo. Por meio da formação inicial, as professoras revelam ter adquirido conhecimentos sobre os quais puderam fundamentar sua atuação, principalmente ao relacionar essas aprendizagens às práticas diárias na sala de aula. Para as entrevistadas, a graduação foi o meio de contato com teorias e fundamentos da educação como: a didática, etapas do desenvolvimento infantil, metodologias de ensino. Embora reconhecendo a dificuldade da transposição didática, ou seja, a passagem do conteúdo adquirido na graduação para a prática em sala de aula, ambas acreditam que o contato com o conhecimento científico, muitas vezes, fundamenta suas ações. As inquiridas enfatizaram ainda que, apenas a formação inicial, no entanto, não seria suficiente para sua formação profissional: *"Não podemos parar nunca de estudar. Só a faculdade não foi e nunca será suficiente. Se você ficar só com isso, vai para no tempo"*(Débora).

Segundo Macedo (2009),

ser professor no século XXI pressupõe o assumir que o conhecimento e os alunos se transformam a uma velocidade maior à que estávamos habituados e que, para se continuar a dar uma resposta adequada ao direito de aprender dos alunos, teremos de fazer um esforço redobrado para continuar a aprender (p. 08).

Nesta linha de ideias, Macedo (2009) conclui: *"Deste ponto de vista, o desenvolvimento profissional docente pode ser entendido como uma atitude permanente de indagação, de formulação de questões e procura de soluções"*(p.09).

Embora seja inquestionável o valor dado à formação inicial pelas inquiridas, as quatro educadoras questionaram métodos, concepções e formatos dos cursos de graduação atuais: *"Precisa renovar as aulas. Há séculos que a faculdade é como era. Se eles propusessem um diálogo entre a teoria e a prática, não precisaríamos depois procurar tantos cursos ou sofrer tanto para relacionar o que aprendemos com nossas aulas (Isabel).* De acordo com Imbernón (2011)

Seria preciso abandonar práticas docentes da formação inicial que suponham simplesmente um processo acrítico; e, ao contrário, favorecer uma análise teórica e de contraste de ideias com a realidade observada. Isso implica efetuar uma análise das práticas para valorizar os pressupostos a elas subjacentes, aprendendo a decodificá-las e a contextualizá-las (p. 67)

Neste sentido, no relato das entrevistadas foi possível verificar o incômodo com o aspecto transmissivo, por muitas vezes, adotado pelos professores universitários. Perrenoud (1997) afirma que o papel da formação inicial (e contínua) varia de acordo com a tendência dominante, o que precisa ser revisto:

- No quadro de um processo de profissionalização, mais do que difundir soluções a formação prepara os futuros professores para se interrogarem e para identificarem e resolverem problemas. Confere, portanto, competências metodológicas, não sobretudo para se ensinar, mas para se reflectir sobre a prática de cada um. A prioridade é formar um ser reflexivo.
- No quadro de uma proletarianização crescente, a formação prepara mais para se ser um executante dócil e eficaz dos modelos didáticos pensados por outros e regularmente postos em dia a partir de exemplos (po. 200-201)

Segundo as inquiridas, é preciso mudar este cenário e relacionar cada vez mais o conhecimento científico com as práticas em sala de aula. Para as entrevistadas, as ações de formação contínua das quais participaram cumpriram mais este papel, ao relacionarem a teoria com o dia a dia em suas salas de aula. Como refere Isabel, *"quando eu fiz o curso de alfabetização, eu usei mais associado com a prática e fez*

muito sentido para mim. Eu aprimorei minha prática, ampliei minha visão e meu repertório. Isso me ajudou, me aperfeiçoou. Isso é o que vale mais".

A formação de professores deve ser vista como uma busca coletiva e permanente de possibilidades, escolhas, pesquisas e desafios. O ponto de partida e de chegada de propostas, que objetivam a qualificação docente, é ter o professor/educador como elemento central do processo: a forma como atua, interage com os alunos e com demais parceiros, como produz conhecimentos no exercício da docência.

Canário (1999), traz uma ideia que emergiu no campo da formação profissional: o conceito de alternância. Para o autor, *"o conceito não designa apenas um permanente vaivém entre diferentes lugares físicos de aprendizagem, mas principalmente, um vaivém entre a teoria e a ação, uma alternância entre as diferentes vias: simbólica e material"* (p. 121). Segundo as inquiridas, a relação entre a teoria e a prática, por vezes, foi contemplada em ações de formação contínua. Andrea, por exemplo, relatou inúmeras ações de formação nas quais obteve conhecimentos que reverberaram positivamente em sua atuação em sala de aula, como a descoberta de metodologias de ensino que trazem a criança como protagonista em seu processo de conhecimento, novas formas de alfabetizar, como lidar com as dificuldades de aprendizagem dos alunos, dentre outros. Cristina retomou e refletiu durante a entrevista sobre o centro de formação de uma escola na qual trabalhou por alguns anos: *"a relação que existia entre os cursos que eu fazia lá e minha sala de aula foi muito formativa. Fazia sentido o que eu aprendia nas aulas com o que eu fazia e eu acho que trago até hoje nas minhas atuações com as crianças"*. Seguindo esta linha de pensamento, Perrenoud (1997) entende que a teoria deve funcionar como *"grelha de leitura da experiência"*, ajudando a dar sentido e a formular hipóteses interpretativas. Para o autor: *"este funcionamento pressupõe um vaivém constante entre o fazer e o reflectir"* (p. 149).

As entrevistas evidenciaram que as educadoras, por acreditarem em um sistema de ensino que valoriza as potências dos alunos, dando-lhes protagonismo em suas investigações, procuram para si, nas ações de formação, experiências igualmente enriquecedoras, nas quais elas, como formandas, sejam também ativas na construção do conhecimento e não apenas meras receptoras de conteúdo. Tal como defende Chené (1988): *"ao lado do modo transmissivo, onde o formador é reserva de*

conhecimentos (...), desenha-se um modo de reconstrução ou reapropriação no qual o formador tem o papel de tornar o 'estudante' autor de sua própria formação". (p. 89)

Nóvoa (1988) também defende ações de formação que deixem de reproduzir o modelo escolar tradicional ao manter a inabalável ideia de que *"educar é propor no presente para agir no futuro"* (p. 109), ou seja, o tempo de formação dissociado da prática e do tempo de ação.

Por fim, as análises e as reflexões acerca dos dados coletados revelam o quanto as entrevistadas, por vezes até de forma inconsciente, também adquiriram conhecimentos através da experiência, na relação com os outros (alunos, companheiros de trabalho ou de vida) e nas reflexões acerca do vivido, aprendido, experienciado.

A partir dos relatos foi possível verificar diversas aprendizagens que se desenvolveram *"entre a ação dos outros (heteroformação), do meio ambiente (ecoformação) e (...) do eu (autoformação)"* (Pineau, 1988, p. 71). Isso significa que os contextos de formação foram também marcados pela presença de outras pessoas, revelando compartilhamento de saberes e conhecimentos. Esta ação é disponibilizada pela relação entre o sujeito e o mundo (Marreiros, 2014). Os relatos de vivências e aprendizados coletivos das inquiridas deixaram claro que *"a formação se enraíza na articulação do espaço pessoal com o espaço social; progride com o sentido que a pessoa lhe dá"*, como afirma Chené (1988, p. 92).

Também se percebeu uma transição contínua e constante entre a hetero, eco e autoformação. Ora as inquiridas relataram a aprendizagem com os pares, ora com outros atores nos contextos de trabalho. Viu-se, ainda, momentos de reflexão sobre a prática ao revisitarem determinadas situações, replanejaram ações e, diante, tornaram-se ainda mais atuantes em suas trajetórias de formação.

Isabel ao fazer um resgate de seu processo formativo, afirmou: *"eu colocaria em primeiro lugar as trocas com meus colegas no trabalho, depois esses cursos de atualizações, essas formações contínuas aliadas com a prática e depois a formação inicial. Hoje eu vejo que a formação contínua e a prática juntas, aliadas ao que eu penso é o que me faz aprimorar e melhorar minha prática"*. Andrea, na mesma linha, disse: *"O meu olhar, o meu fazer e o meu pensar estão sempre ancorados em tudo o que eu vivi, em tudo o que eu aprendi e na minha relação com as pessoas"*.

Segundo, Perrenoud (1997) os saberes que se enraízam nas ciências humanas são de extrema importância no percurso formativo dos sujeitos, no entanto, o autor afirma que os saberes científicos são só uma parte de nossas representações, atos e ações racionais: *"A experiência pessoal, a partilha de uma cultura profissional, a conversa quotidiana com os colegas são, tanto quanto a formação teórica, modos de construir representações"*. (p. 179)

O saber experiencial também ficou evidenciado nos relatos das entrevistadas. Muitos dos aprendizados advindos da experiência foram trazidos à consciência no momento da conversa, ação essa, em geral, garantida no método biográfico que, ao resgatar as histórias de vida, reafirma a identidade do sujeito, do seu ambiente de trabalho e da sua trajetória formativa. Para Cristina, o saber advindo da experiência é a parte principal de um processo formativo:

A prática, para mim, é o mais importante porque você não aprende se você não tem questões e eu acredito muito que a gente aprende para resolver, que o que a gente aprende tem que ter significado para a gente, você tem que ver conexão com a sua realidade, tanto para o meu aluno quanto para mim, você tem que ver utilidade daquilo que eu está aprendendo e a prática que me trazia as questões, então a prática sem dúvidas foi o que mais ensinou porque sem a prática eu não teria questão.

Foi visível nos quatro relatos a importância atribuída ao papel da experiência nos percursos formativos das entrevistadas. Tais constatações foram ao encontro deste estudo que valoriza o saber experiencial e as histórias de vida dos indivíduos. Entretanto, é importante ressaltar que, no processo de formar-se, constatou-se a necessidade inerente de se refletir sobre a experiência (a autoformação). A reflexão toma, neste percurso, um lugar de suma importância, uma vez que a experiência pode cair no automatismo, na resolução por improviso. Faz-se então necessária uma prática reflexiva, baseada no dia a dia da sala de aula, apoiada, também, no estudo de formas de reflexão. A experiência é catalisadora de muito saber. Ela é carregada de história e é indissociável dos contextos em que os sujeitos se inserem, sendo estes espaços que possuem aspectos culturais e que conjugam, portanto, o processo e o resultado da práxis humana (Freire, 1971).

Entretanto, Perrenoud (2002) alerta que nem toda a experiência gera automaticamente aprendizagens. Segundo o autor, uma rotina eficaz tem, justamente, como virtude dispensar todo questionamento. *"O profissional reflexivo nunca deixa de se surpreender, de tecer vínculos, porque o que ele observa alude aos seus marcos conceituais, que podem provir de uma longa prática reflexiva pessoal e de saberes privados, que foi construída ao longo dos anos"* (p. 52). O autor complementa com três pontos a serem percebidos no campo da prática reflexiva:

- uma prática reflexiva limitada ao bom senso e à experiência pessoal, não oportuniza resultados satisfatórios;
- o profissional precisa de saberes que ele não pode reinventar sozinho;
- a reflexão aumentará seu poder desde que esteja assentada em uma ampla cultura no âmbito das ciências humanas.

Tendo a relação teoria e prática como fundante na formação do professor, esta pesquisa deixa como pista a necessidade urgente de revisões das práticas educativas e metodologias de ensino utilizadas nos cursos de formação inicial e contínua atuais. É preciso colocar o sujeito no centro de seu processo formativo, dando-lhe voz e reafirmando o valor do saber experiencial e a riqueza das histórias de vida. Placco (2009) traz uma perspectiva de formação que favorece a reflexão do docente sobre seu fazer, seus sucessos e suas dificuldades no trabalho pedagógico, bem como a possibilidade de refletir com os colegas em ambientes de produção coletiva, nos quais o professor tome seu cotidiano docente como objeto de pesquisa e, sobre ele, produza conhecimento. É necessário, segundo Candau (2003), articular nas formações de professores a dialética entre as diferentes dimensões da profissão docente: *"os aspectos psicopedagógicos, técnicos, científicos, políticos-sociais, ideológicos, éticos e culturais"*. (p. 67). De forma contundente, encerra-se o estudo com a reafirmação da necessidade de mudança, como alerta Canário (1999), *"é preciso transformar sistemas formativos que funcionam tradicionalmente como acúmulos de informação, em sistemas formativos orientados para produção de saberes, privilegiando processos de tratamento e mobilização da informação"* (p. 116).

Diante da análise do processo investigativo, entende-se que os objetivos deste estudo foram alcançados e contribuem para continuarmos a lutar pela educação,

primando por ações de formação sérias, nas quais valorize-se a experiência do professor em todas as suas potencialidades. É necessário, ainda, articular os estudos teóricos com a prática em sala de aula, como forma de dar vida à experiência. Os espaços formativos precisam fazer histórias, sendo estas conjugadas com as histórias de vida dos sujeitos.

Por fim, trazendo mais uma vez à tona a pergunta de partida, conclui-se que o professor se torna professor em um percurso formativo que acontece ao longo de sua vida num diálogo constante entre os saberes obtidos na formação inicial, formação contínua, saberes experienciais e as suas histórias de vida. São idas e vindas constantes em caminhos nos quais a eco, hetero e autoformação assumem um papel igualmente relevante.

Encerra-se esse estudo, com Perrenoud (1997), numa metáfora da formação de professores sobre o ato de aprender a nadar que se conjuga com a ideia principal deste trabalho - o diálogo entre os diferentes modos de formar-se:

Ninguém aprende a nadar pelos livros, pela teoria. Mas podemos considerar uma formação que ensine uma forma ortodoxa e uma só, e uma outra que prepare a pessoa sentir-se bem dentro da água, a respirar, a deslocar-se livremente, a abrir os olhos, a divertir-se. É a partir de uma formação deste tipo que cada um saberá construir o seu próprio método de nadar (p. 149).

E, por último, Andrea, uma das inquiridas, que explicita seu ideal de formação:

A formação de professor para mim tem muito a ver com o lugar que esse professor possa errar sem medo, que ele possa estar lá e juntar essa dimensão dele como aluno com suas crenças, as suas concepções, os seus saberes teóricos e os seus saberes práticos, ele é tudo isso quando está com o aluno, então ele tem que trazer tudo isso quando ele está se formando. (Andrea)

Que possamos caminhar nesse sentido.

BIBLIOGRAFIA

ALVES, R. (1980). *Conversas com quem Gosta de Ensinar*. São Paulo: Editora Cortez

AMADO, J. (2013). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. Disponível em: <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2>

BARROS, M. (2008) *Memórias Inventadas: As infâncias de Manoel de Barros/ Iluminuras de Martha Barros*. São Paulo: Editora Planeta do Brasil.

BODGAN, R. C & BIKLEN, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora

BOLÍVAR, A. (2003). A escola como organização que aprende. In: R. Canário. (Org.), *Formação e Situações de trabalho* (pp. 97-100). Porto: Porto Editora.

CANÁRIO, R, (1994). Centros de formação das associações de escolas: Que futuro?. In: A. Amiguinho e R. Canário, *Escola e Mudança: O papel do centro de formação* (p. 13-58). Lisboa: Educa.

CANÁRIO, R. (1997) A escola: o lugar onde os professores aprendem. *Revista Psicologia da Educação*, n. 6, 9-27.

CANÁRIO, R. (1999) Formação profissional: problemas e perspectivas de futuro. In: *Encontro sobre Formação em Enfermagem* (pp.111-125). Lisboa: Associação Portuguesa de Enfermeiros (APE).

CANÁRIO, R. (2000a). Formação profissional: problemas e perspectivas. *Forum*, 27, (pp. 111-124). Minho: Universidade do Minho.

CANÁRIO, R. (2002). *Gestão da Escola: Como elaborar o plano de formação?* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

CANÁRIO, R. (Org.) (2003). *Formação e Situações de Trabalho*. Lisboa: Porto Editora.

CANÁRIO, R. (2005). *O que é a Escola? Um “olhar” sociológico*. Lisboa: Porto Editora.

CANÁRIO, R. (2006). Aprender sem ser ensinado. A importância estratégica da educação não formal. In Conselho Nacional de Educação, *A Educação em Portugal (1826-2006). Alguns contributos de investigação* (pp. 159-206). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

CANÁRIO, R. (2007). Formação e desenvolvimento profissional de professores. *Conferência Desenvolvimento Profissional de Professores para a qualidade e a equidade da aprendizagem ao longo da vida*. Lisboa: Universidade de Lisboa.

CANÁRIO, R. (2008). *Educação de Adultos. Um Campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.

CANDAU, V. M. (1997). Formação continuada de professores: tendências atuais. In: Candau, V. M., *Magistério: construção cotidiana* (pp.51-68). Petrópolis: Vozes.

CAVACO, C. (2002). *Aprender fora da Escola - Percursos de formação experiencial*. Lisboa: Educa

CAVACO, C. (2009). Experiência e Formação Experiencial: A especificidade dos adquiridos experienciais. *Educação Unisinos*, v. 13 nº 3., (pp.220-227). Porto Alegre.

CAVACO, C. (2015). *Formação de Educadores numa Perspectiva de Construção do Saber. Contributos da abordagem biográfica*. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n95/0101-3262-ccedes-35-95-00075>

CHENÉ, A. (1988/89). A narrativa de formação e a formação de formadores. In: A. Nóvoa e M. Finger (Orgs.), *O Método (Auto) biográfico e a Formação* (pp. 89-97). Lisboa: Ministério da Saúde.

COUCEIRO, M. L. (1992). *Processos de Autoformação: Uma produção singular de si próprio*. Dissertação de Mestrado. Monte de Caparica: Universidade Nova de Lisboa.

DICIO, Dicionário online de Português. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/>

DOMINICÉ, P. (1988/89). O que a vida lhe ensinou. In: A. Nóvoa e M. Finger (Orgs.), *O Método (Auto) Biográfico e a Formação* (pp. 53-61). Lisboa: Ministério da Saúde.

FERRAROTTI, F. (1988/89). Sobre a autonomia do método biográfico. In: A. Nóvoa e M. Finger. (Orgs.). *O Método (Auto) Biográfico e a Formação* (pp. 19-34). Lisboa: Ministério da Saúde.

FINGER, M. (1988/89). As implicações do método biográfico. In: A. Nóvoa e M. Finger. (Orgs.). *O Método (Auto) Biográfico e a Formação* (pp. 81-86). Lisboa: Ministério da Saúde.

FINGER, M e ASÚN, J. (2003). *A Educação de Adultos numa Encruzilhada. Aprender a nossa saída*. Porto. Porto Editora.

FINGER, M. (2008). A educação de adultos e o futuro da sociedade. In: R. Canário e B. Cabrito. (Orgs.). *Educação e Formação de Adultos. Mutações e convergências* (pp. 15-30). Lisboa: Educa.

FREIRE, P. (1977). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, P. (2002). O que é um grupo. In: M. Freire et al. (Orgs.), *Grupo - Indivíduo, Saber e Parceria: malhas do conhecimento* (pp. 30). São Paulo: Espaço Pedagógico.

GASPAR, M.C. (2016). *A Formação Experiencial em Contexto de Trabalho: O caso dos professores com cargos de liderança intermédia num agrupamento de escolas*. Tese de Doutoramento. Lisboa: Universidade de Lisboa.

GOUVEIA, B (2012). *Formação dos Coordenadores Pedagógicos em Boa Vista do Tupim/BA: Uma experiência colaborativa, o fio por trás das missangas*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

GUEDES, N. FERREIRA, M. S. *História e Construção da Profissionalização nos Cursos de Licenciatura*. Universidade Federal do Piauí (UFPI) e Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Disponível em:

<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema3/3112.pdf>

IMBERNÓN, F (2010). *Formação Continuada de Professores*. Porto Alegre: Artmed

IMBERNÓN, F. (2010). *Formação Docente e Profissional*. São Paulo: Cortez.

ILLERIS, K. (2013). *Uma Compreensão Abrangente sobre a Aprendizagem Humana*. Porto Alegre: Penso.

JANUÁRIO, S. (2006). *O Valor do que Aprendemos ao Longo da Vida: Da experiência ao reconhecimento e certificação de competências*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade de Lisboa.

JOSSO, M. (2002). *Experiências de Vida e Formação*. Lisboa: Educa

JOSSO, M. (1988). Da formação do sujeito... Ao sujeito em formação. In: A. Nóvoa e M. Finger (Orgs.), *O Método (Auto) Biográfico e a Formação* (pp. 37-50)). Lisboa: Ministério da Educação

LIMA, L. (2008). A Educação de Adultos em Portugal (1974-2004). In R. Canário e B. Cabrito, *Educação e Formação de Adultos. Mutações e convergências* (pp.31-60). Lisboa: Educa

LUDKE, M., & ANDRÉ, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo, Revista de Ciências da Educação*, n. 8, 7-22.

MARREIROS, R. (2014). *Educadores de Adultos. Mudar para educar e educar para mudar*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade de Lisboa. Disponível em : <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/12159>

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DO BRASIL (1999). *Referenciais para Formação de Professores*. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Fundamental.

NÓVOA, A. & FINGER, M. (Orgs) (1988). *O método (auto) Biográfico e a Formação*. Lisboa: Ministério da Saúde.

NÓVOA, A. (1991). *Formação Continua de Professores: Realidades e perspectivas*. Aveiro. Universidade de Aveiro.

NÓVOA, A. (1991). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.

NÓVOA, A. (2002). *Formação de Professores e Trabalho Pedagógico*. Lisboa. Educa.

NÓVOA, A. (2009). *Educação 2021: Para uma história do futuro*. Lisboa: Universidade de Lisboa

PAIS, J. A. (2016). *Ganchos, Tachos e Biscates: Jovens, trabalho e futuro*. Porto: Ambar.

PERRENOUD, P. (1997) . *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação: Perspectivas sociológicas*. Lisboa: Nova Enciclopédia.

PERRENOUD, P. (2002). *A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed Editora.

PINEAU, G. (1984), Sauve qui peut! La vie entre en formation permanente. Quelle histoire! *Education Permanente*, nº 72-73, 15-24.

PINEAU, G. (1988). A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: A. Nóvoa e M. Finger (Orgs.), *O Método (Auto) Biográfico e a Formação* (pp. 65-77). Lisboa. Ministério da Educação.

PINEAU, G. (1995) . *A Autoformação no Decurso da Vida*. CETRANS - Centro de educação Transdisciplinar. Disponível em : <http://cetrans.com.br/assets/textos/a-autoformacao-no-decurso-da-vida.pdf>

PINEAU, G. (2006). *As Histórias de Vida em Formação: Gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial*. Disponível em : https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022006000200009&script=sci_arttext&tlng=pt

PLACCO, V. M. N. S. & SILVA, S. H. S. (2009). A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas. In: E. B. BRUNO, L. R. ALMEIDA, e L. H. S. CHRISTOV (Orgs.), *O Coordenador Pedagógico e a Formação Docente* (pp. 25-32). São Paulo: Loyola.

PROENÇA, M.A. (2018). *Prática Docente - A abordagem de Reggio Emilia e o trabalho com projetos, portfólios e redes formativas*. São Paulo: Panda Educação.

ROGERS, C. (1985). *Tornar-se Pessoa*. Lisboa: Moraes Editores.

ANEXOS



Anexo 1

AUTOBIOGRAFIA

"A história de formação de cada um é uma história de vida"

(DOMINICÉ, 1988 P. 138)

Eu estudante...

Nasci em 1975, ano em que terminavam as Guerras Fria e do Vietnã. O Brasil vivia uma ditadura militar bastante restritiva.

Ter uma boa formação sempre foi muito importante na minha família. Não tínhamos muitos bens e o legado possível a ser deixado era o estudo - como diariamente ouvia.

Iniciei minha vida acadêmica em 1980, na Pré-escola. Meus pais optaram pelo estudo privado, tanto para mim, quanto para minha irmã - quatro anos mais velha. Pagar a escola era duro, portanto, exigiam que nos dedicássemos muito, o que nunca foi sacrifício para mim.

Admirava meus professores, mantinha bons amigos, realizava as tarefas com empenho, tirava boas notas. Boa aluna que era, raramente tive problemas em sala de aula. Meus professores eram bons, atenciosos, dedicados ao trabalho. Hoje, ao olhar saudosa para esse tempo da infância, percebo que muitos deles me foram especiais, mas não ao ponto de me chamar para o ofício de educar. Não foi dessa época que veio meu desejo, minha vocação, meu destino em ser, também, uma professora.

Lembro com muito carinho do meu tempo na escola. Lugar do coletivo, das negociações, do conhecimento. De brincadeiras e relações diferentes das que mantinha no núcleo familiar. Cheia de amigos, meus focos eram estar com essas companhias e tirar boas notas, o que era o acordo com meus pais.

Cresci e a escola continuou sendo o lugar das relações, da possibilidade de - via desejo e expectativa de meus pais - ter um futuro mais promissor. E então, no ano de 1992, aos 17 anos, chegou o momento de escolher qual carreira seguir. "Médica pediatra"- disse à minha mãe que, rapidamente, me desencorajou trazendo à tona os possíveis momentos duros com

uma criança nos braços. Psicologia? Fonoaudiologia? Direito? Sim! Direito! Os debates em um júri me encantavam. Argumentos e contra-argumentos. A lei! É isso.

No Brasil existe o vestibular. Uma grande prova que seleciona alunos para as vagas disponibilizadas. Candidatei-me à Faculdade de Direito, tanto na Universidade Pública, quanto na privada, na qual era obrigatório selecionar uma segunda opção, marquei Pedagogia. Mas era só a segunda opção.....Na universidade pública, pela imensa procura no curso de Direito, não consegui a vaga. Na privada, consegui para Pedagogia, com possibilidade de, após um tempo, pedir a transferência para o curso de Direito. O que acabei não fazendo.

Comecei o curso de Pedagogia em 1994, um pouco sem saber que caminho seguir. Trabalhava em Recursos Humanos e talvez direcionaria a carreira para a Formação em empresas. Mais uma vez a vida foi tomando cursos diferentes do planejado. No quarto ano da graduação comecei a trabalhar como professora. E não parei mais. E esqueci do Direito.

No último ano - 1997, senti que havia mesmo feito a escolha certa. A equipe de professores da universidade fez um trabalho incrível conosco, seus alunos. Eles se reuniam semanalmente, o planejamento corria alinhado. Avaliação, supervisão escolar, Didática - todas as cadeiras caminhavam juntas, as aulas e os temas de estudo se entrelaçavam. Quanto aprendemos!

Olhando para eles, para àquela equipe, pensei: "É assim, como eles, que pretendo ser professora".

Eu professora...

1997 - último ano da faculdade. Comecei a trabalhar como professora no susto! Sem nunca ter dado aulas, iniciei minha carreira em uma classe da Educação Infantil com crianças de um ano, já como professora titular em uma escola privada de São Paulo.

Foi assustador, mas ao mesmo tempo fascinante! Desde o início tínhamos que planejar aulas, escrever projetos, criar atividades. No período que antecedeu o início das aulas, essas foram minhas tarefas, das quais dei conta ao trabalhar com as demais professoras, tanto as que já conheciam a escola, as que iniciavam sua trajetória naquela instituição, quanto as que, como eu, estavam a ter a primeira experiência em sala de aula.

Hoje sei, claramente, que minha formação aconteceu no trabalho. No dia-a-dia, na resolução dos problemas que iam acontecendo, no contato com as crianças e, principalmente, com minha auxiliar de classe. Mailde, um mulher de muita fibra e muito conhecimento, sem nem mesmo ter terminado seus estudos. As funções dela eram muito diferentes das minhas: trocar fraldas, fazer as crianças dormirem, dar o lanche, zelar pelos cuidados pessoas. Contudo, ela sabia mais. Muito mais. E foi com muito dela que meus primeiros anos como professora foram se construindo e eu me constituindo como educadora.

Paralelo a isso, muitos cursos, uma pós graduação, reuniões pedagógicas de estudo. Sim, a formação formal também me acompanhava. Nessa primeira escola em que trabalhei, a formação dos professores sempre esteve no foco. Estudar sempre foi necessário. Dos estudos saiam nosso trabalho. Diferentes profissionais eram chamados para ampliar, consolidar, validar conhecimentos. Entretanto, a troca era o mais importante. Os estudos vinham para o cotidiano. Era necessário, por em prática o que víamos na teoria e daí sim, vinha o maior e mais consolidado aprendizado. Nos erros, no compartilhar com os parceiros, com os alunos, na avaliação dos resultados, no fazer, refazer, rever e fazer mais uma vez.

Digo que, se hoje sou a professora que sou, os aprendizados vieram desses anos, de 1996 a 2006, certamente. Dos conflitos, questionamentos e desafios que encontrei pela frente. Das relações que, pouco a pouco, aprendia a fazer das teorias vindas da universidade, os conceitos dos cursos com meu dia-a-dia dentro da sala de aula.

Na escola, a relação com todos os educadores, desde a equipe de coordenação e direção, demais professores, auxiliares e equipe administrativa, os alunos; permitiu que eu pudesse sempre me aprimorar, ainda que sem a percepção consciente disso. Seja em uma discussão acalorada com uma diretora intensa, no compartilhar ideias ao criar com uma professora parceira um projeto para a classe, ao discutir com uma assistente a melhor forma de conduzirmos determinadas atividades, a insatisfação de um pai; em infinitas situações o conhecimento estava presente, era partilhado.

O desejo por uma formação contínua mais formalizada também me acompanhava e, por isso, em 2005 cursei uma Pós graduação Lato sensu em Psicopedagogia. Quanto aprendizado houve nesses anos!

Sim! Mais formais, conteudista, teórico, contudo em conversa constante com a prática. Na observação diária de meus alunos, localizando neles e em mim pontos estudados em aula, aprimorando minha atuação. O término desse curso me dava a possibilidade de atuar em

atendimentos clínicos. Não o fiz. Não era esse o meu objetivo. Queria que esses novos conhecimentos me ajudassem a refinar meu olhar para cada aluno, aprimorar minhas aulas e o pensar sobre as dificuldades de aprendizagem. Acredito ter atingido minhas metas. Nunca completamente, pois nós professores, diariamente aprendemos uma forma ou outra de atuar, um caminho o outro a seguir, seja com os estudantes, na troca com os pares, na própria atuação e na conversa diária dela com os aprendizados todos.

Após dez anos nessa primeira instituição, algumas insatisfações se tornaram grandes e decidi sair. Rapidamente me recoloquei. Desta vez, em uma grande escola. O processo seletivo foi duro, mas novamente, com todo o conhecimento obtido anteriormente, a formação na experiência, cursos, discussões com os pares, decisões compartilhadas, consegui a vaga!

Era o ano de 2007 e iniciavam-se ali mais oportunidades de aprendizado, de compartilhamento e sobretudo de dar um salto na minha carreira, pois é uma instituição bastante conceituada em São Paulo. Já se passaram mais 13 anos e muita formação entrou no meu currículo. Desde uma viagem à Itália, para a cidade de Reggio Emilia - a qual tem uma educação bastante diferenciada baseada no que denominam "Cem linguagens da criança" e uma relação muito próxima das escolas com a cidade - acrescida de pequenos cursos de Alfabetização, Neurociência, Expressão Corporal, Inclusão, ora fornecidos e incentivados pela instituição, ora buscados por mim.

Paralelo a isso, muito estudo no cotidiano da escola. Reuniões de equipe semanais, tendo em vista a organização e o aprimoramento do trabalho, sempre nos colocam a pensar, a buscar soluções, resolver problemas e ESTUDAR. Mais uma vez a experiência partilhada resultando em formação. O que acontece até hoje.

Novamente o desejo por uma formação mais formalizada falou mais alto e busquei um Mestrado. Minha intenção à ocasião era, e ainda o é, partilhar todo meu conhecimento, minhas experiências em cursos de formação de adultos, mais precisamente, formação de professores. Encontrei, então o Mestrado em Organização e Gestão da Educação e Formação na Universidade de Lisboa que, provavelmente, encerro com essa dissertação.

O mestrado foi uma pausa na minha experiência, tanto do ponto de vista prático, pois me afastei do trabalho, quanto do intelectual, já que a priori o curso é focado mais em instituições não escolares. Fato que, sem sombra de dúvidas, me fez abrir o olhar e crescer

em minha vasta, mas restrita experiência como professora, outros processos formativos. Os quais me despertaram muito interesse.

Permito-me encerrar essa autobiografia afirmando que amo o que faço. Me tornei, aos meus olhos, uma boa profissional. Engajada, cada vez mais preocupada com a educação nos tempos atuais, com a formação de professores, como o presente e o futuro das escolas. Reciclar-me, aprender no cotidiano, nas trocas com os colegas, com meus alunos são ações que tenho sempre comigo.

Sei que muito do que sei, é primeiramente, fruto de minha escolaridade inicial e da importância que meus pais davam à formação ao longo da vida. O que trouxe comigo até os dias atuais. E espero assim seguir...

Simone Christofoli

Anexo 2

GUIÃO DE ENTREVISTAS -

Entrevista de inspiração biográfica: semi estruturada/diretiva de natureza qualitativa

Problema central: Como um professor se torna professor?

<i>Blocos Temáticos</i>	<i>Objetivos Específicos</i>	<i>Questões Orientadoras</i>	<i>Perguntas de recurso</i>
Legitimação da entrevista	Informar o entrevistado	*Objetivos do estudo *Pedir autorização p/ gravar	
Caracterização do percurso acadêmico	Analisar o percurso educativo	*Conte-me sobre a sua trajetória de formação?	*Qual foi sua graduação? * O que e onde cursou? Por que escolheu ser professora? * Durante a graduação, os colegas foram importantes? Porquê? * E os estágios? Por uê? * Na universidade, algum professor o marcou? Porque a marcou? * Houve algum desafio importante na sua formação como professora durante o curso que gostaria de contar? Como resolveu?

			<p>* Qual a importância da graduação para a sua experiência como professora? Em que aspectos?</p> <p>* Qual a importância da graduação para sua carreira como professora?</p>
Percurso Profissional	Analisar o percurso profissional	<p>*Você está trabalhando no momento?</p> <p>*Qual foi sua trajetória até chegar nesse emprego?</p>	<p>*Sempre trabalhou como professora? Há quanto tempo?</p> <p>* Antes de ser professora, trabalhou noutras profissões? Que cargos teve?</p> <p>* Em que escolas já trabalhou? Quanto tempo em cada uma delas?</p> <p>* Como foi a transição de uma escola para outra? Que dificuldades enfrentou? Como as solucionou?</p> <p>* Adaptou-se bem? Teve que reorganizar/rever sua forma de trabalho?</p> <p>* O que aprendeu de importante nestes lugares?</p>

Percurso formativo (formação contínua)	Analisar o percurso formativo ao longo da vida profissional	*Você fez alguma formação contínua durante a carreira profissional?	<p>*Que cursos, palestras, capacitações fez no decorrer de sua trajetória? Poderia citar os que considerou mais importantes? Porquê?</p> <p>* Estas ações de formação foram oferecidas pela escola onde trabalhava ou procurou-as você mesma? Porquê buscou essas ações?</p> <p>*Foram importantes para a função que você exerce? Porquê? Usou esses conhecimentos na prática docente? Como?</p> <p>* Você usou os conhecimentos desses cursos em sua prática? Acredita que mudou a sua atuação profissional depois deles? Como?</p> <p>* Qual a importância das ações de formação contínuas para seu “ser professor”</p>
	Analisar o		<p> Poderia relatar acontecimentos que envolvam, por exemplo, um colega que considera marcantes na sua vida como professora? E com a sua família? E com os alunos?</p>

<p>Percurso formativo & Experiências</p>	<p>quanto as experiências de vida e na profissão contribuíram se tornarem o profissional que são atualmente</p>	<p>*O que você aprendeu nesses anos em seu dia a dia como professor? * Que aprendizagens de sua vida fora da escola trouxe para seu trabalho?</p>	<p>Em que circunstâncias?</p> <p>* Na sua opinião, qual a importância das ações de formação contínua para “ser-se professor”?</p> <p>* Há algo de importante nelas para sua aprendizagem enquanto professor?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se considerarmos sua formação inicial, formações contínuas e sua prática, qual foi mais importante para sua carreira profissional? Por quê?
--	---	---	--

